#### МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. Н.А. ДОБРОЛЮБОВА» (НГЛУ)

#### Г.В. Сорокоумова

# УСЛОВИЯ, МЕХАНИЗМЫ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ТИПА

Учебное пособие

Нижний Новгород 2017 Печатается по решению редакционно-издательского совета НГЛУ. Направления подготовки: 45.03.02 — Лингвистика, 44.03.01 — Педагогическое образование, 45.03.01 — Филология, 45.04.02 — Лингвистика, 44.04.01 — Педагогическое образование, 45.04.01 —

Филология. Дисциплины: Педагогика и психология высшей школы,

УДК 159.9 (075.8) ББК 88 С 655

ISBN 978-5-85839-321-4

Педагогическая антропология, Психология.

Сорокоумова Г.В. Условия, механизмы и факторы развития профессиональной личности социономического типа: Учебное пособие. – Н. Новгород: НГЛУ, 2017. – 205 с.

В учебном пособии предлагается оригинальный подход к развитию профессиональной личности социономического типа: рассматриваются психологические условия и механизмы ее становления в период выбора профессии и в процессе вузовской подготовки; осуществляется теоретическое обоснование, разработка и оценка данного подхода, описываются результаты экспериментально-психологических исследований, направленных на проверку его жизнеспособности.

УДК 159.9 (075.8) ББК 88

Автор Г.В. Сорокоумова, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии НГЛУ

Рецензент Е.Н. Дмитриева, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии НГЛУ

ISBN 978-5-85839-321-4

- © НГЛУ, 2017
- © Сорокоумова Г.В., 2017

#### ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ	8
личность»	8
1.2. Понятие и структура личностного потенциала как базового понятия профессиональной личности	24
профессионализма	43
Выводы по главе 1	49
Практикум по теме «Развитие профессиональной личности как	
проблема педагогической психологии»	53
Вопросы для самопроверки	83
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО	0.4
ВЫБОРА ПРОФЕССИИ	84 84
опросника (СРІ) для диагностики коммуникативного личностного	
потенциала педагогов дополнительного образования	93 102
Практикум по теме «Психологические условия эффективного	
выбора профессии»	103
Вопросы для самопроверки	113
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	
В ВУЗЕ	114
3.1. Психологические условия развития профессиональной	114
личности в процессе обучения в вузе	114
3.2. Психологическая модель развития профессиональной	114
личности в процессе вузовской подготовки	119
3.3. Развитие социально-перцептивных способностей как	11)
показателей профессионализма будущего специалиста	
социономических профессий	126
3.4. Школа вожатского мастерства как условие развития	
профессионализма будущих специалистов социономических	
профессий	131

Выводы по главе 3	138
Практикум по теме «Психологические условия развития	
профессиональной личности в процессе обучения в вузе»	139
Вопросы для самопроверки	141
ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД	
ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	142
4.1. Роль курсов повышения квалификации в формировании	
профессиональной личности	142
4.2. Пример инновационного проекта «Интеграционные	
многопрофильные курсы повышения квалификации педагогов	
дополнительного образования»	147
4.3. Принятие решений в ситуации неопределенности как	
показатель профессионализма	153
4.4. Развитие социальной креативности сотрудников	
образовательных учреждений	163
4.5. Развитие эмоциональной креативности как профилактика	
эмоционального выгорания педагогов	173
Выводы по главе 4	180
Практикум по теме «Психологические условия развития	
профессиональной личности в период послевузовского	
образования»	181
Вопросы для самопроверки	194
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	195
	405
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	197

#### **ВВЕДЕНИЕ**

«Идеальной целью воспитания является свободный, ответственный высоконравственный, творческий гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающий ответственность за настоящее и будущее своей страны, за сохранение мирной среды, укоренённый в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации»<sup>1</sup>.

Базовыми национальными ценностями российского общества, закрепленными Конституцией Российской Федерации, являются, наряду с другими, образование — знание, компетентность, самоопределение и самореализация в образовании, накопление человеческого капитала, образование в течение всей жизни; труд и творчество — уважение к труду, творчество и созидание, целеустремлённость и настойчивость, развитие человеческого капитала.<sup>2</sup>

В профессиональной образовательной организации происходит завершение формирования личности человека, его профессиональной идентичности, понимания себя в будущей профессии, понимания собственного значения в решении производственных и экономических задач. В образовательной организации среднего и высшего профессионального образования происходит понимание молодым человеком собственных возможностей и возможностей реализации своих потенциалов. Выбор профессиональной деятельности во многом способствует тому, что человек, выбравший это направление в жизни, стремится к определенной самореализации, выбирает новое поле для реализации в новой деятельности.

Поэтому так актуален и важен вопрос развития профессиональной личности, формирования психологического облика профессионала, путей и психологических механизмов ее развития.

На сегодняшний день имеются исследования, касающиеся данной проблемы применительно к конкретным профессиям, например социального работника (Р.И. Надюк, 2008, Л.Д. Шагдурова, 2012 и др.), педагога-лингвиста, преподавателя иностранных языков (Н.А. Алексеева, 2008, М.Л. Воронцов, 2004, Е.Г. Лушичева, 2012, А.Н. Плехов, 2004, А.А Попель, 2003 и др.), педагога-воспитателя-наставника (Т.М. Горбачева, 2008, А.Л. Горбачев, 2009, Г.В. Сорокоумова, 2011 и др.), педагога организатора физкультурно-оздоровительной работы с разновозрастным контингентом (С.В. Кузьмина, 2011, Е.А. Шмарева, 2011 и др.), представителей музыкально-творческих профессий (И.В. Курышева, 2012), будущих медицинских работников (В.В. Рыжов, М.А. Фабулова, 2012),

.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников // Учительская газета. 2009. № 23.

юристов (И.В. Биочинский, Е.Б. Матрёшина, Г.В. Сорокоумова, 2013), психологов (Е.В. Григорьева, Н.А. Панова, Г.В. Сорокоумова, 2015) и др. некоторые подходы к теоретическому обоснованию и обобщению закономерностей и механизмов этого процесса, выяснению обших психологических условий его оптимальной организации, психологической модели профессионально-личностного развития будущего специалиста (Н.А. Абыденова, Р.И. Надюк, В.В. Рыжов и др.). Необходимы дальнейшие исследования с целью построения целостной концепции этого процесса.

В ряде работ последнего времени по вопросам профессиональной подготовки и профессионально-личностного развития специалиста в вузовской подготовке остро и актуально поставлена проблема духовнонравственных факторов личностного развития и воспитания специалиста и профессионала, а также разработки целостной концепции (духовной профессионально-творческой подготовки парадигмы) будущих специалистов (А.Л. Горбачев, Р.И. Надюк, В.В. Рыжов, Г.В. Сорокоумова и др.). Особенное внимание в этих исследованиях уделено воспитанию у будущего профессионала ориентации специалиста И модус профессионального служения как наиболее зримого проявления духовности профессионала и его психологической готовности к профессии (М.В. Голубева, Г.Г. Горелова, Е.Г. Лушичева, Е.Б. Матрёшина, В.В. Рыжов, Г.В. Сорокоумова, М.А. Фабулова, Р.А. Фонарев, Л.Д. Шагдурова и др.). Изучение роли названных ориентаций на модус служения и связанных с ними личностных качеств и способностей будущего специалиста в его профессионально-личностном И нравственном развитии, выяснение наиболее существенных психологических условий воспитания таких ориентаций применительно к разным профессиональным областям представляется сегодня исключительно актуальным, теоретически и практически значимым для педагогической психологии.

Основная проблема, подлежащая разработке, обусловлена, таким образом, существенным противоречием между насущной потребностью общества в воспитании активной, высококомпетентной и высоконравственной профессиональной личности, с одной стороны, и явно недостаточной научно-теоретической и экспериментально-психологической разработанностью путей, методов и средств решения этой задачи, отсутствием целостной и стройной концепции развития профессиональной личности, с другой стороны.

Существенная социальная и научная значимость данных вопросов, требующих изучения и решения, определяет высокую социальную, научную и практическую актуальность и значимость учебного пособия. В нем разрабатывается и обосновывается новый подход к анализу профессиональной личности, на основе результатов теоретико-экспериментальной работы осуществляется построение психологической модели профессионально-личностного и духовно-нравственного развития

будущего специалиста и разрабатывается программа ее формирования в учебно-воспитательной работе.

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил нам обобщить представления о компетентности специалиста, профессионализме в их взаимосвязи, имея в виду, что творчество — это проявление именно того уровня владения определенной деятельностью, который может быть обозначен как профессионализм. Профессионализм, по нашему убеждению, характеризуется не только и даже не столько уровнем технического владения деятельностью, сколько особым к ней отношением.

Если специалист характеризуется определенным уровнем компетентности, владения знаниями, умениями, навыками в соответствии с нормативами профессии, то профессионала (особенно социономических профессий) – помимо этого и главным образом – характеризует высокий уровень творчества, нравственности и постоянного саморазвития. Именно высокий уровень нравственности принципиально отличает профессионала от специалиста. Это системное качество объединяет главные цели, нравственные ориентации и принципы личности, выражающие принятие и реализацию общечеловеческих нравственных ценностей (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, природа и искусство, человечество) в профессии. Профессиональная личность – это сплав компетентности (знаний, умений, навыков), творческого переосмысления компетентности, высокого уровня нравственности и постоянной работы над собой – саморазвития.

В учебном пособии предлагается оригинальный подход к развитию профессиональной личности: рассматриваются психологические условия и механизмы ее становления в период выбора профессии и в процессе осуществляются теоретическое вузовской подготовки; разработка данного описываются И оценка подхода, экспериментально-психологических исследований, направленных проверку его жизнеспособности.

#### ГЛАВА 1

#### РАЗВИТИЕ ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В главе представлен обзор исследований по проблеме: вопросы профессиональной профессионализма компетентности, И профессионального становления и развития личности; раскрывается понятие «профессиональная личность», предлагается понятие и структура личностного потенциала как базового профессиональной понятия личности, рассматривается творческий как важнейший потенциал показатель профессиональной личности.

## 1.1. Сущность понятий «профессионализм», «профессиональная компетентность», «профессиональное развитие», «профессиональная личность»

Вопросы *профессионализма* (Е.А. Климов, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников и др.) в последнее десятилетие стали предметом пристального внимания психологической науки.

исследованиях (А.В. Батаршев, имеющихся А.А. Дергач, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, А.Б. Орлов профессионализм И др.) описывается как совокупность психофизиологических, психических и изменений, происходящих процессе В овладения личностных субъектом деятельности, обеспечивающих выполнения новый, более эффективный уровень решения им профессиональных задач.

С.А. Дружилов определяет профессионализм как особую способность личности стабильно и эффективно выполнять сложную деятельность в различных условиях. Однако понятие профессионализма не ограничивается характеристиками высококвалифицированного труда. По определению С.А. Дружилова, оно включает и особое мировоззрение человека и представляет собой интегральную характеристику человека, которая проявляется в деятельности и в общении [27].

Н.С. Пряжников связывает понятие профессионализма не только с определенными знаниями и навыками по конкретной профессии и специальности, но и с необходимостью овладения профессионалом социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, с реализацией профессиональных умений в творческой деятельности и эмоционально-ценностным отношением к миру. При этом указывается, что без особого внимания к ценностно-смысловой сфере невозможно само формирование субъекта труда [76].

А.А. Деркач в определение профессионализма прямо вводит понятие профессионализма личности, который представляет собой качественную

характеристику субъекта труда, отражающую «высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие». По его мнению, профессионалом является тот, кто проявляет высокие показатели профессионализма личности и деятельности [24].

Ю.П. Поваренков рассматривает профессионализм как многоуровневое явление: с позиции социализации, как этап жизненного пути, как специфическую форму активности, как средство развития личности [72].

А.К. Маркова отмечает, что профессионализм подразумевает в качестве обязательной составляющей наличие определенного отношения человека к своему труду, ценностные основания и смыслы, на которых он выстраивает свою профессиональную деятельность. Профессионализм рассматривается ею с двух сторон: с мотивационной и операциональной. Ключевым моментом первого аспекта представляется направление профессии, под которым подразумевается увлеченность профессией, стремление работать на благо других людей, стремление к профессиональному росту, отсутствие профессиональных деформаций, контроля. внутренний локус Ключевым моментом операциональной составляющей называется обеспечение духовного наполнения профессии, в которое включается, в частности, развитие себя средствами профессии, приведение себя в соответствие с требованиями профессии, внесение творческого вклада в развитие профессиональной области. Таким образом, в качестве основного определения для профессионализма называются прежде всего особенности личности, система ценностных ориентаций профессиональной деятельности для самого человека [61].

Общим и бесспорным выводом исследования профессионализма является то, что в процессе становления профессионализма у человека формируется особый — «профессиональный» — тип личности, отличающийся от личности человека, не являющегося профессионалом в данном виде деятельности. Мы полностью согласны с Е.А. Климовым, считающим необходимым рассматривать профессионализм не только как высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и как определенную системную организацию его психики [44].

Анализ характерных определений профессионализма позволяет разграничить понятия высококлассного специалиста и профессионала.

Отличие специалиста от профессионала не вполне очевидно, так как у разных авторов понятие профессионализма имеет различное наполнение. Зачастую «профессионал» и «высококвалифицированный специалист»

выступают в качестве синонимов. Однако анализ употребления этих профессионализму терминов исследованиях, посвященных профессиональному развитию, позволяет сделать вывод о том, что на понятийном уровне такое различие проводится у большинства авторов, терминологию. использующих различную Наиболее часто встречающимися терминами являются «специалист» (профессиональная квалификация), «профессионал» (профессионализм), «мастер» (мастерство). Как правило, их использование указывает на различение автором уровней профессионализма, даже если в целом они обозначаются одним и тем же термином. Например, у Н.В. Кузьминой помимо определения профессионализма как наличия знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять деятельность с учетом современных требований, определение мастерства способности вводится как разрабатывать И осуществлять алгоритмы продуктивного профессиональных задач («владение профессиональными умениями, навыками, позволяющими специалисту успешно исследовать рабочую ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать профессиональные задачи исходя из этой ситуации и успешно решать их в соответствии с целями, стоящими перед производством» [51].

А.В. Батаршев отождествляет профессионализм и мастерство, определяя деятельность профессионала-мастера как «профессионально целесообразную, индивидуально-творческую И оптимальную» Профессиональное мастерство определяется им как иной, качественно новый уровень профессиональной деятельности, напрямую связанный с творчеством, целью которого является социально значимый результат, который достигается оптимальным способом. Как исследователями различаются профессионалы, достигшие высокого уровня профессиональной компетенции, и профессионалы, достигшие уровня профессионального мастерства или даже просто мастерства или творчества. В первом значении профессионализм рассматривается с точки зрения общественной полезности, производственной эффективности. Во втором – с точки зрения акмеологического развития самого человека. Это не количественный, но качественный (Н.К. Бакланова, А.А. Деркач, А.П. Ситников). Если для рассмотрения онжом ограничиться рассмотрением первого уровня только «операционного профессионализма» (А.К. Маркова), то для второго необходимо принимать во внимание совокупность всех трех сторон труда: профессиональной деятельности, профессионального общения («климата», «атмосферы труда»), личности профессионала (ценностных ориентаций, человека) внутреннего смысла (А.К. Маркова, А.А. Деркач). Профессионализм определяется, таким образом, не только деятельностными, но и личностными характеристиками своего носителя – профессионала или мастера (Н.С. Пряжников). В качестве личностных характеристик в данном случае называются стремление к достижению значимого результата, учет потребностей общества при профессиональных решении задач (Н.К. Бакланова, постановке Н.В. Кузьмина); профессиональной А.К. Маркова, следование В деятельности ценностным ориентирам, наличие системы жизненных ценностей, реализуемых в процессе профессиональной деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова); стремление внести собственный вклад в (А.К. Маркова, Н.С. Пряжников); интерес деятельности, понимание его значимости; наличие профессионального самосознания. В.И. Слободчиков также указывает на то, что профессионал должен рассматриваться как «целостный субъект, активный, свободный и ответственный проектировании, осуществлении творческом преобразовании собственной деятельности. Профессионал удерживает культурно-исторический контекст профессионального труда» [90, с. 207], от специалиста профессионала отличает присутствие рефлексии и наличие которых позволяет ему эффективно позиционности, И выстраивать и реализовывать свою деятельность в меняющихся условиях. Рефлексия и позиционность здесь подразумевают ценностно-смысловое самоопределение по отношению к себе, деятельности и к другим людям, в профессиональной первую очередь рамках коммуникации. Профессионал отличается от специалиста существенным образом именно тем, что способен самостоятельно строить свою деятельность во всей ее целостности вне зависимости от внешних условий, используя их (внешние условия) в качестве исходных данных для проектирования своей деятельности, не повторяя при этом усвоенные прежде образцы этой деятельности, а всякий раз проектируя ее заново, перестраивая при необходимости. выражению В.И. Слободчикова, профессионал По является субъектом собственной деятельности [90]. А.Р. Фонарев утверждает, что «в отличие от специалиста, профессионал владеет деятельностью целиком, удерживая ее предметность в многообразных практических ситуациях, способен не только воспроизводить усвоенные ее образцы, зачастую далеко не лучшие, но и самостоятельно строить свою целостную деятельность, перестраивать ее и в случае необходимости [108, c. 41]. Безусловно, проектировать профессиональная заново» компетентность является необходимой составляющей. Однако главное отличие профессионала от специалиста состоит в позиции по отношению к деятельности и к самому себе. Высшим этапом профессионального развития А.К. Маркова называет самостроительство, самосозидание; достижение «акме» в развитии своей личности. Поэтому личностный рассмотрении возникает неизбежно при профессионализма, деятельности профессионала как способа выражения, проявления своей личности [61].

Теоретический анализ позволяет заключить, что в исследовании феномена профессионализма наблюдаются две основные линии. Сходство обеих линий состоит в том, что профессионализм рассматривается как сложное явление, включающее в качестве одной из основных составляющих достижение человеком высокого уровня профессиональной компетенции в своей профессиональной деятельности.

Вторая составляющая профессионализма определяется по-разному. Олна исследователей определяет профессионала высококлассного специалиста, достигшего уровня мастерства и / или профессиональной деятельности. творчества своей концентрируется на том, что, помимо обладания профессионалом высоким уровнем профессиональной компетенции, необходимо наличие у него явно профессиональной проявляется позиции, которая выраженной стремлении к достижению в своей деятельности социально значимого результата и продуктивного развития личности средствами профессии, своей профессиональной деятельности в инструмент превращение собственного нравственного развития. Различие в определении второй составляющей профессионализма, как представляется, вызвано тем, что при ее выявлении исследователи рассматривают либо внутренние, личностные основания и последствия профессиональной деятельности, либо ее внешние проявления.

При этом все исследователи в том или ином виде связывают развитие профессионализма со стремлением субъекта труда привносить в свою деятельность ценностные основания и осуществлять ее творчески. Достижение уровня творчества характеризуется как высшая степень развития личности в профессии. Выше было показано, что многими авторами творчество характеризуется как высшее проявление профессионального мастерства.

Многие авторы указывают на то, что творчество является внешним проявлением особой ценностно-мотивационной установки (А.А. Дергач, Э.В. Сайко, И.А. Колесникова, А.Н. Завалишина, К.Е. Романова, Е.Н. Пономарева, В.Н. Дружинин).

- А.Р. Фонарев приходит к выводу, что деятельность подлинного профессионала не подпадает под стандартное определение деятельности, т. к. каждый ее акт по-своему уникален, творится заново [108].
- А.Р. Фонаревым были выделены несколько способов использования человеком своих индивидуальных особенностей в процессе жизнедеятельности, определенные им как модусы человеческого бытия: модус обладания, модус достижения и модус служения [109].
- А.Р. Фонарев делает вывод о продуктивном развитии личности только одного образа бытия в модусе служения. Возможность выхода за свои пределы, построения своей жизни независимо от внешних обстоятельств, свободного и творческого отношения к жизни человеку

предоставляет только модус служения. Кроме того, исследователь подчеркивает необходимость соответствия каждого поступка человека нравственным императивам, «которые способствуют реализации своего предназначения. В противном случае сама жизнь даст знать об этом в виде различных невротических и психосоматических расстройств» [108]. Таким образом, возможность личностного развития предоставляет человеку только третий модус — модус служения, так как в двух других происходит только адаптация к требованиям общества или отдельных групп, препятствующая развитию личности. Модус служения стимулирует формирование высших жизненных смыслов, делает человека способным к открытости, готовности к выходу за свои наличные потребности, а в профессиональной деятельности — за пределы профессии и, следовательно, к созданию условий, побуждающих к развитию себя как профессионала, совершенствованию видов деятельности, обогащению как личности не только себя, но и «Другого».

К сходным выводам приходят и другие исследователи. Б.С. Братусь определяет, что следование нравственным ценностям составляет суть нормального развития (при этом он отмечает, что сама нравственная ориентация в этом случае не сводится лишь к следованию внешним обязательным нормам). Им приводятся данные, убедительно показывающие, что благоприятные условия для развития личности создаются в случае просоциальной ориентации личности, тогда как отклонения в развитии, невротические явления напрямую связаны с эгоцентрической ориентацией. Самоактуализация вне модуса служения приводит к одиночеству и самоизоляции человека [16].

Иллюстрацией выводам, сделанным А.Р. Фонаревым, Б.С. Братусем и другими, могут служить результаты исследований синдрома психического выгорания и процессов профессиональной социализации курсантов военных вузов. Все указанные исследования среди основных выводов содержат заключения о том, что развитие в профессии, достижение профессионального мастерства, стремление к творчеству в профессии имеют прямую зависимость от степени альтруизма субъекта труда, направленности его в своей деятельности на другого и его потребности, позитивное восприятие людей, актуализация осмысленности самотрансцендентность, что соответствует реализации профессиональной деятельности в модусе служения [12].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что если авторы говорят о творческой природе деятельности на высшем уровне профессионального развития, о привнесении в профессиональную деятельность высших смыслов и личных ценностей, о социальной ориентированности профессионализма, они имеют в виду его осуществление в модусе служения.

Именно модус, в котором осуществляется деятельность человека, определяет, продуктивным или нет является его профессиональное развитие, которое неотделимо от личностного развития и в определенные периоды жизни является его главным проявлением. Г.Г. Горелова утверждает, что осуществление профессиональной деятельности вне модуса служения (в модусе обладания или достижения) приводит к профессиональным деструкциям, стагнации и в конечном итоге - к регрессу профессионализма личности и самой личности [21]. При осуществлении профессиональной деятельности в модусе обладания или достижения уровень профессионального развития ограничивается теми которые предоставляет поле профессиональной возможностями, деятельности, сама профессия. Овладевая ими в полном объеме, человек достигает уровня мастерского владения профессией, но не получает возможностей для выхода за пределы наличной данности своей профессиональной деятельности, так как все ценностные ориентиры сосредоточены для него внутри профессиональной деятельности и ограничены ею. Только личностное отношение к Другому, ради которого осуществляется профессиональная деятельность, как к ценности делает условия, в которых осуществляется профессиональная деятельность, всякий раз уникальными, а осуществление деятельности в модусе служения дает профессионалу возможность (и необходимость) включать эти уникальные условия в условия своей деятельности и таким образом побуждает конструировать ее всякий раз заново в новых, до того не бывших условиях, побуждает при необходимости выходить за рамки своей профессии и самости, так как цель его деятельности, ее ценностные основания в данном случае уже не ограничиваются достижением лишь профессионального результата, а сосредоточены на другом человеке. Только в этом случае появляются возможности для подлинного профессионального творчества, не являющегося комбинацией отдельных усвоенных приемов профессиональной деятельности. В этом же случае создаются и условия для позитивного развития личности - как и в творческом взаимообщении с другим человеком, так и в творческой реализации деятельности. Таким образом, реализуется взаимосвязь внешней и внутренней деятельности, когда профессиональное развитие обогащает личностное и наоборот – новые личностные качества привносятся личностью в свою профессиональную деятельность и влияют на нее определенным образом.

Кроме этого, важно помнить следующее.

1. Становление человека как профессионала неотделимо от его развития как личности (личность и профессионал находятся в диалогической взаимосвязи, обусловленной взаимовлиянием личности и деятельности).

Л.М. Митина, исследуя личностное и профессиональное развитие, пришла к выводу об их единстве, где фактором развития является личности, потребность внутренняя среда ee активность И самореализации. Ho при соотношение личностного И ЭТОМ профессионального развития «неравновесную Ha имеет ценность». профессионального образования начальных этапах источником профессионального развития является уровень личностного развития. На последующих стадиях профессиональное развитие начинает доминировать над личностным [64].

- 2. Развитие личности профессионала предполагает определенную динамику ее свойств и качеств, в первую очередь ПВК (профессионально важных качеств).
- 3. Фундаментальным условием профессионального развития личности, по Л.М. Митиной, является переход на более высокий уровень профессионального самосознания.

Профессиональное самосознание личности полагается многими важнейшая (системообразующая) авторами психологическая подструктура специалиста ведущее личности условие профессионального развития. Понятие «профессиональное самосознание» является подчиненным ПО отношению к **ОИТКНОП** «самосознание личности», определяемому часто как динамическая система представлений человека о самом себе, осознании им своих физических, интеллектуальных и других качеств, самооценка этих качеств, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов [64].

Профессиональное самосознание можно определить как сложное личностное образование, формирующееся ПОД профессиональной среды и активного преобразования себя как субъекта профессиональной деятельности. Вопросам становления профессионального самосознания целом посвящены В Б.Д. Парыгина (осознание принадлежности к профессиональной группе), В.Д. Брагина (познание и самооценка профессиональных качеств и отношение к ним), П.А. Шавир (самоопределение и осознание себя как субъекта профессиональной деятельности).

Е.А. Климов исследовал структуру профессионального самосознания, выделив следующие компоненты:

- 1) сознание своей принадлежности к определенной профессии;
- 2) представление о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей, статусе;
- 3) знание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, стилей в работе и проблемных зон и т. п.

Основными источниками развития профессионального самосознания личности являются его собственная профессиональная деятельность и профессиональное общение [44].

На основании вышеизложенного предлагается следующий подход к определению профессионализма. Профессионал — субъект собственной профессиональной деятельности, которая вовне проявляется как творчество, связанное с выходом за пределы профессиональной области, а вовнутрь — как творческое самопреобразование, самосозидание, связанное с выходом за пределы собственной наличной данности, осуществляемое на ценностно-мотивационной основе в модусе служения.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная компетентность. В отечественной науке проблеме компетентности посвящены работы Ю.В. Варданян, В.Н. Введенского, С.А. Гапоновой, Г. Гершунского, В.Н. Кикеевой, В.А. Кручинина, Н.В. Кузьминой, Лукьяновой. А.К. Марковой, Н.В. Матяш, Л.М. Митиной, И.В. Просвирниной, В.В. Рыжова, Т.М. Сорокиной, Н.Ф. Талызиной, Ю.Г. Татура, И.В. Тухман, Г. Харитоновой, Т.И. Чирковой и мн. др.

Если компетенции – это характеристики и требования (знания, их применение, навыки, ответственность, качества личности), задаваемые к представляющие собой подготовке специалиста, совокупность потенциальных качеств выпускника, ориентированные на выполнение будущей профессиональной деятельности, то компетентность качество актуальное личности, показывающее овладения степень человеком соответствующими компетенциями, совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. «Компетенция», являющаяся концептуальным понятием компетентностного подхода в образовании, шире термина «знание, включает не только когнитивную и операциональносоставляющие, но и мотивационную, технологическую социальную и поведенческую составляющие и является внешней оценкой профессиональной и социальной подготовленности человека. И.А. Зимняя считает, что в высшем профессиональном образовании компетенция выступает компонентом потенциального качества подготовки выпускника вуза, выражающим собой его способность к выполнению определенного комплекса задач или вида деятельности [36]. Теоретической основой компетентностей трех групп ключевых сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б.Г. Ананьев), что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе, к труду (В.Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор развития (Н.В. Кузьмина, акмеологического А.А. Деркач); профессионализм включает компетентности (А.К. Маркова). С этих позиций И.А. Зимняя выделила три основные группы компетентностей: компетентности, относящиеся к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности; компетентности, относящиеся к взаимодействию компетентности, человека другими людьми; относящиеся c

*деятельности* человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах. Такая группировка позволила И.А. Зимней структурировать существующие подходы к названию и определению ключевых компетенции и представить их совокупности схематически.

Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

- компетенции здоровьесбережения знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;
- компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка); науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;
- компетенции интеграции структурирование знаний, ситуативноадекватной актуализации знаний, расширения и приращения накопленных знаний;
- компетенции гражданственности знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание символов государства (герб, флаг, гимн) и гордость за них;
- компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

- компетенции социального взаимодействия с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;
- компетенции в общении устном, письменном; диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросс-культурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

— компетенция познавательной деятельности — постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации (их создание и разрешение); продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

- компетенции деятельности игра, учение, труд; средства и способы деятельности планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;
- компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет-технологией.

Если представить эти компетенции как актуальные компетентности, то очевидно, что последние будут включать такие характеристики, как:

- а) *готовность* к проявлению компетентности (мотивационный аспект);
- б) владение знанием содержания компетентности (когнитивный аспект);
- в) *опыт* проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- г) отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект);
- д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [36].

Появились многочисленные исследования, рассматривающие (К.А. Абульханова-Славская, человека субъект деятельности как А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев. С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.Э. Чудновский и др.). Ведущая способность субъекта – это способность к взаимообусловленным преобразованиям и широкой окружающей действительности, себя включающей как объекты материального мира, так и систему социальных отношений. В основе этого свойства лежит отношение человека к себе как к деятелю. Исследования общих закономерностей профессиональной деятельности показали определяющее влияние на ее эффективность и результативность внутренней субъектной позиции человека по отношению к себе.

Понятие профессионального становления и развития личности широко используется в психологии (Е.М. Борисова, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.И. Щербаков и др.).

Акмеологическая направленность современных исследований профессионализма связана с поиском критериев специалиста, профессионала и личности, через которые проявляются психологические закономерности высшего уровня развития и достижений человека (А.А. Бодалев, И.А. Вишняков, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, М.И. Плугина, А.А. Реан и др.). Разрабатываются операционально-технический, коммуникативный, рефлексивно-деятельностный, ценностно-смысловой и другие аспекты профессионализма, а также связанные с ними понятия профессиональной

компетентности, профессиональной позиции, профессионального профессионального развития и т. п. (А.О. Воротникова, мастерства, Л.Н. Захарова, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, С.Г. Косарецкий. Н.В. Кузьмина, В.А. Пономаренко, А.К. Маркова, Л.М. Митина. В.И. Слободчиков). проблемы профессионализма Осмысление профессионально-творческого развития связано с разработкой вопросов профессионально-личностного самоопределения, психологического смысла труда (М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников), жизненных профессионального М.В. Розин), пространств развития (Э. Берн, личностно-профессионального развития (Б.С. Братусь, М.Р. Гинзбург, Дж. Голланд, Е.А. Климов, Е.Н. Прощицкая, Г. Селье, Э. Фромм, Э. Шпрангер).

Личностное и профессиональное развитие оказываются неразрывно связанными и взаимообусловленными. Проблеме профессионального развития посвящено большое количество работ (С.Г. Вершловский, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Г.А. Игнатьева, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Н.Н. Нечаев, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.).

#### По А.Р. Фонареву:

- 1. Становление личности педагога-профессионала это целостный непрерывный процесс, который регулируется на основе как субъективных (внутренних), так и объективных (социальных) факторов и является частью жизненного пути личности. Оно «запускается» при попадании индивида в ситуации несовпадения наличных возможностей индивида и требований профессии. Когда профессия перестает ставить человека в такие условия, он должен сам находить новые задачи, новые смыслы для дальнейшего своего развития не только как профессионала, но и как субъекта собственной жизни.
- 2. Источником профессионального развития педагога является рассогласование Я-реального (наличного) и Я-духовного. Выход за пределы своей повседневной жизни, способность посмотреть на нее со стороны и наличие внутренних ресурсов для ее преобразования обусловливают пробуждение Я-духовного, которое способствует постоянному развитию личности в профессии.
- 3. Построение своего жизненного пути, в том числе и профессионального, как адаптивного, подчиняющегося стратегии приспособления к социальному окружению, ведет к стагнации и последующему регрессу личности профессионала.
- 4. Выделено три модуса существования человека: модус обладания, модус социальных достижений и модус служения. Модус жизнедеятельности это целостная характеристика взаимодействия человека с миром, представленная множеством взаимосвязанных друг с другом отношений, которые определяют, каким образом структурируется все бытие человека. Модус жизнедеятельности определяет не только

отношение к различным явлениям бытия человека, но и функционирование различных его индивидуальных особенностей. Указанные модусы являются этапами становления личности в профессии.

- 5. На основе разведения понятий индивида и личности и выделения адаптивного и неадаптивного типов активности выявлены три формы психологической регуляции деятельности: индивидная, индивидуальнопсихологическая (промежуточная) и личностная. Форма психологической регуляции деятельности это характеристика целостной профессиональной деятельности, обусловливаемая тем модусом жизнедеятельности человека, который определяет его бытие.
- становления 6. Каждый ИЗ этапов личности профессионала обеспечивается с помощью различных регулятивных форм деятельности: индивидной, индивидуально-психологической и личностной. Однако есть характерные формы, наиболее ДЛЯ того или иного профессионального становления.
- 7. В соответствии с различной освоенностью деятельности и выделения градации специалистов с различным уровнем профессионализма введены уровни осуществления деятельности: уровень исполнения, уровень планирования и уровень проектирования, которые разделяют специалистов по продуктивности деятельности. Любая из форм регуляции деятельности может реализовываться профессиональной деятельностью различной эффективности.
- 8. Личностное становление профессионала детерминируется противоречивым единством системы модус жизнедеятельности ↔ форма психологической регуляции деятельности ↔ уровень осуществления деятельности. Разрешение противоречий между элементами выделенной триады способствует переходу с одного уровня профессионализма на другой. Противоречия между ними могут разрешаться как сверху от модуса жизнедеятельности, так и снизу от способа осуществления деятельности. Но не любое разрешение противоречий между ними ведет к развитию личности профессионала. Возможны случаи, когда разрешение указанных противоречий ведет к личностному регрессу, а соответственно и к снижению профессионализма.
- 9. Уровень профессионализма оценивается на основе комплекса показателей профессиональной продуктивности, профессиональной идентичности и профессиональной зрелости. По соотношению связей между ними (прямые или обратные) можно выделить типологию путей личностного становления профессионала.
- 10. Типологический подход к изучению личности профессионала позволяет выявить психологические механизмы, способствующие достижению лицами с различными индивидуально-психологическими особенностями одинаковой эффективности деятельности [107].

По мнению Л.М. Митиной, профессиональное развитие учителя — это рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, составляющих профессиональную компетентность педагога, но главное — это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [64].

Профессиональное развитие рассматривается исследователями как характеристика качественных изменений объекта, взаимосвязанная с преобразованием его внутренних и внешних связей, рассматриваемая в трех аспектах: как определенная последовательность способов и средств деятельности, как переход от позиции специалиста к позиции профессионала, как способность становиться и быть субъектом собственной деятельности в профессиональном поле.

Н.С. Пряжников, выделяя три типа самоопределения (самопозиционирования) – профессиональное, жизненное, личностное – и рассматривая соответствующие уровни в них, делает заключение о том, что в ходе развития и творческой реализации «профессиональное и жизненное самоопределение сближаются, взаимопроникают друг в друга» [76, с. 351].

А.Р. Фонарев рассматривает феномен профессионализма как процесс развития личности в профессиональной деятельности, подчеркивая, что развитие личности в профессии - это одно из средств ее целостного развития. Исследователем отмечаются различные этапы становления профессионализма. Высший этап характеризуется, по его мнению, тем, что в своей профессиональной деятельности профессионал начинает выходить за рамки своей профессии, что позволяет ему каждый раз находить в стандартной профессиональной задаче новые грани и, таким образом, решать ее всякий раз иным, своеобразным способом. Сама же возможность выхода за пределы профессии, то есть выхода в смежные области труда, обогащает профессиональную деятельность и создает условия для ее непрерывного совершенствования и развития. Выход в смежные области труда позволяет и свою профессиональную деятельность наполнить средствами новыми соками, идеями, ee выполнения. Отказ нацеленности на выход за пределы профессии приводит, по мнению А.Р. Фонарева, к стагнации и последующему регрессу [108].

Так, уже на этапе профессионального самоопределения обнаруживаются разные типы отношения личности к деятельности. Здесь выделяют:

- 1) агрессивное неприятие деятельности (деструктивный уровень);
- 2) стремление мирно избежать деятельности;
- 3) выполнение данной деятельности по шаблону (пассивный уровень);

- 4) стремление усовершенствовать отдельные элементы деятельности;
- 5) стремление обогатить деятельность, связанное с нахождением ее особых смыслов (творческий уровень) [9].

Процесс профессионального освоения деятельности В.Д. Шадриков, например, рассматривает в виде семи основных блоков.

- 1. Формирование мотивов деятельности предполагает:
  - 1) сдвиг мотива на цель деятельности (по А.Н. Леонтьеву), в результате чего личность находит свой предмет деятельности;
  - 2) принятие человеком профессии и нахождение личностного смысла деятельности;
  - 3) формирование профессионального поведения.
- 2. Формирование цели деятельности.
- 3. Формирование программы деятельности.
- 4. Формирование информационной основы деятельности.
- 5. Формирование блока принятия решений.
- 6. Формирование подсистемы профессионально важных качеств.
- 7. Формирование психологической структуры профессиональной деятельности, что предполагает:
  - 1) индивидуализацию нормативно-заданного способа деятельности;
  - 2) освоение ее предметного состава [118].
- М.Р. Гинзбург выделяет жизненное поле личности, в рамках которого разворачивается профессионально-личностное развитие. Жизненное поле определяется как «совокупность индивидуальных ценностей и смыслов и пространственно-временного действования, охватывающих настоящее и будущее» [20, с. 21–22]. Вертикальная ценностно-смысловая плоскость настоящего - самопознание, ориентация в ценностносмысловом содержании индивидуального сознания; горизонтальная, пространственно-временная плоскость настоящего – самореализация, воплощение ценностей и смыслов в различных видах реальное деятельности. Аналогично выделяются психологические пространства для прошлого и будущего. Прошлое в ценностно-смысловой плоскости представлено установками и отношениями, а в пространственновременной – опытом. Психологическое будущее в ценностно-смысловой плоскости представлено мысленной проекцией себя в будущее, а в пространственно-временной плоскости – конкретным планированием своей жизни во времени, то есть жизненными и профессиональными планами [19].

Интересной представляется типология личности и профессионального развития, предложенная Б.С. Братусем:

1) эгоцентрический человек (другой человек для него рассматривается как вещь);

- 2) группоцентрический человек (другие люди делятся для него на своих не своих);
- 3) гуманистический человек (просоциальный, ориентированный на пользу для людей; принцип самоценности человека становится всеобщим, нравственность основой существования человека);
- 4) духовный, эсхатологический человек, связанный с проблемой конечности и бесконечности жизни [15].

Из зарубежных классификаций личности, связанных с процессом самоопределения и профессионального развития, отметим типологию Э. Фромма. Он выделил два основных типа ориентаций человека: плодотворные и неплодотворные.

Неплодотворные ориентации подразделяются на следующие виды:

- 1) рецептивная ориентация: источник всех благ человека вовне, главное для такого человека получить их, жизнь ожидание благ;
- 2) эксплуататорская ориентация: источник благ вовне, главное для такого человека забрать эти блага силой или хитростью;
- 3) стяжательская ориентация: благо у самого себя, в себе, главное для «стяжателя» сохранить свое благо от других;
- 4) рыночная ориентация: важно не само благо, а его стоимость на рынке личностных ценностей; материальный успех зависит от признания личности теми, кто платит за их услуги или нанимает на работу; главная забота не о своей жизни и счастье, а о том, чтобы стать ходким товаром.

*Плодотворные* ориентации, по Э. Фромму, подразделяются на деятельную, разумную и любящую: «человек любит то, ради чего он трудится, и трудится ради того, что он любит» [112, с. 66–111]. В данной типологии два фактора – творчество и отношение.

Интересны и перспективны в этом плане идеи и разработки В. Франкла о смысловой стороне человеческой жизни и профессиональной деятельности. Экзистенциональная концепция В. Франкла рассматривает в духовность, обладающую центрального стержня качестве интенциональностью и трансцендентностью, как событийное сущее человека, которое, в свою очередь, определяется мерой свободы человека в принятии решений и мерой ответственности за их последствия. В. Франкл выделил три триады смыслов: первая триада – это свобода воли, воля к смыслу и смысл жизни. Смысл представлен второй триадой – ценностями творчества, переживания и отношения. А ценности отношения составляют третью триаду – осмысление отношения к боли, вине и смерти. При этом «ценностям отношения отводится более важное положение, чем ценностям творчества и переживания». Тем самым подчеркивается первостепенность духовно-нравственных ценностей [110].

Обобщим наши представления о профессионализме, профессиональной компетентности и профессиональном развитии.

Выпускник вуза — *специалист* — характеризуется определенным уровнем компетентности, владения знаниями, умениями, навыками в соответствии с формальными нормативами профессии по ГОСТ. Что касается профессионализма, то он определяется как личностный уровень компетентности (Б.С. Братусь, Г.Г. Горелова, А.А. Деркач, М.Л. Воронцов, В.П. Зинченко, В.А. Пономаренко, В.В. Рыжов, Р.А. Фонарев, В.Д. Шадриков и др.). Компетентность профессионала в когнитивном, мотивационном, операционном и рефлексивном аспектах интегрирована на личностном уровне, одухотворена любовью к профессии и людям, подлинной свободой, высокой ответственностью и гражданственностью.

Профессионал — субъект собственной профессиональной деятельности, которая вовне проявляется как творчество, связанное с выходом за пределы профессиональной области, а вовнутрь — как творческое самопреобразование, самосозидание, связанное с выходом за пределы собственной наличной данности, осуществляемой на единой нравственно-ценностно-мотивационной основе в модусе служения.

Профессионализм личности определяется как глубоко личностный уровень его компетентности, несводимый к знаниям, умениям, навыкам и другим служебным признакам профессии. Ядром профессионализма является личность, генерирующей основой — высокий уровень мотивации.

Психологической основой профессионализма являются, по нашему мнению, высокий уровень мотивации профессии, высокий уровень нравственности. Критерием творчества И высокий уровень профессионализма личности является сформированность личностных ориентаций на модус служения. Именно эта личностная ориентация определяет развитие и проявление полной личностной психологической готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности эффективности, соответствующем высоком уровне критериям (В.Г. Бочарова, Л.Д. Демидова, В.В. Рыжов. профессионализма С.В. Кузьмина, Е.И. Холостова, Н.Б. Шмелева и др.).

Чтобы на этапе реализации себя в профессии сформировалась профессиональная личность, необходимо уже на этапе выбора профессии и на этапе освоения профессии в процессе обучения развивать психологическую готовность к реализации себя в профессии.

### 1.2. Понятие и структура личностного потенциала как базового понятия профессиональной личности

Рассмотрение личности с точки зрения ее основных подструктур как *потенциалов* было предложено в работе М.С. Кагана [40]. Разрабатывая с философских позиций системный подход к личности и ее деятельности и принимая тезис С.Л. Рубинштейна о том, что «личность и формируется и проявляется в деятельности» [82], М.С. Каган предложил рассматривать

личность как персонифицированную деятельность и описывать ее пятью потенциалами.

Гносеологический потенциал определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность и которая складывается из знаний о внешнем мире и самопознания. Ее получение зависит от природного ума, образованности и практического опыта. С этим потенциалом связана познавательная деятельность человека.

Аксиологический потенциал личности определяется обретенной ею в процессе социализации системой ценностных ориентаций, идеалов, жизненных целей.

*Творческий* потенциал определяется умениями, навыками и способностями к созидательному и продуктивному действию, творчеству.

*Коммуникативный* потенциал личности определяется мерой и формами ее общительности, характером и прочностью ее контактов с другими людьми.

*Художественный* потенциал личности определяется уровнем, содержанием и интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет [40].

В многочисленных исследованиях процессов развития личности так или иначе находят отражение эти продуктивные идеи.

1. Наиболее обширными в этом плане являются исследования познавательной деятельности, умственной одаренности, интеллектуальных способностей. И хотя в большинстве случаев понятие потенциала здесь не используется, все же речь идет именно о развитии познавательных способностей, возможностей и потенциалов личности, форм и способов овладения знаниями, различных уровней умственной одаренности. Так, в понятие общей умственной одаренности, начиная с работ Дж. Гилфорда, традиционно включаются как интеллектуальные, так и творческие способности. При этом в одни теоретические модели одаренности как творческие, так и интеллектуальные способности включаются Дж. Гилфорд, Дж. Рензулли, (Х. Гарднер, А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская др.). В другие модели И креативность интеллектуальность входят как независимые факторы (интеллектуальная творческая одаренность) (Э.П. Торренс, М. Воллах, одаренность Х.И. Грубер, Я.А. Пономарев, Е.Л. Яковлева и др.) [74].

Научные исследования и практика обучения доказали многообразие и относительную независимость проявлений и развития одаренности и интеллектуального потенциала в разных сферах деятельности (учебной, научной, практической, социальной, художественной, спортивной), в разных видах интеллектуальных и творческих способностей (вербальных, логических, математических, пространственных) и достижений. При этом была продемонстрирована важная роль мотивационно-личностных особенностей и социальных условий в реализации этого потенциала

личности (В.Д. Шадриков, В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич, Е.Л. Яковлева, ряд зарубежных авторов). На основе этих данных был разработан ряд моделей, выделяющих наиболее важные факторы общей и специальной одаренности, а также их взаимодействия в процессе развития (Дж. Брунер, Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, А.А. Мелик-Пашаев, Н.Ф. Талызина, Дж. Рензулли, Е.П. Торренс, Р. Стернберг, М. Воллах и др.) [97].

2. Еще более обширны исследования в области коммуникативного потенциала личности. При этом здесь понятие потенциала используется более определенно. Так, в специальных исследованиях В.В. Рыжова предложена и экспериментально обоснована психологическая структура коммуникативного потенциала личности. В рамках этого подхода выполнен ряд диссертационных исследований (Н.А. Емельянова, В.В. Ларичев, М.В. Носков, В.Н. Ольховский, Л.В. Чалова и др.) [87].

В отечественной психологии фундаментально исследовано обосновано влияние общения на личность как целостное образование. В К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьева, идеями соответствии С.Л. Рубинштейна о целостности онтогенеза общение на протяжении всей жизнедеятельности человека является одним из ведущих факторов его развития. Для изучения личности в общении важен интегральный подход, рассматривающий человека в единстве его телесных, физических и духовных характеристик (М.С. Каган, А.М. Эткинд, К. Роджерс и др.). Следует отметить при этом, что большинство исследований общения не личностно-ориентированную детерминируют плоскость общения, представляя коммуникативный потенциал личности как инструмент воздействия, влияния, управления, коррекции и т. п., коммуникативные способности (Ю.Н. Емельянов, диалогические Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, А.В. Растянников, А.А. Кидрон, и др.).

3. Исследованию творческого потенциала и его формирования на разных этапах развития личности посвящено большое число работ отечественных и зарубежных психологов. Изучаются структура, уровни и условия развития, пути, средства и методы формирования, взаимосвязи творчества с другими сторонами целостной личности, особенности в различных сферах интеллектуальной, творческой активности художественно-эстетической, словесной, коммуникативной, технической, физкультурно-спортивной, духовной других (В.Ф. Биркенблит, И Д.Б. Богоявленская, Л.П. Гримак, П. Вайнцвайг, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, И.А. Ильин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, А.А. Мелик-Пашаев, Я.А. Пономарев, К. Роджерс, С.Л. Рубинштейн, Р. Стернберг, Э.П. Торренс и др.). Все большее внимание уделяется факторам креативности и личностных особенностей обучаемого. А.М. Матюшкин справедливо подчеркивает, что в последнее время одним из центральных понятий в определении и развитии одаренности является понятие *творческого потенциала* (Дж. Рензулли, Э.П. Торренс, Д. Сиск и др.) [97].

исследования аксиологического 4. Специальные потенциала личности гораздо менее обширны в отечественной и зарубежной соответствующей интерпретации к при психологии, **КТОХ** направлению можно отнести исследования по мотивации, ценностным ценностно-смысловым характеристикам личности, поведения деятельности (К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, М.Р. Гинзбург, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, А. Маслоу, Е.Е. Насиновская, Д. Олпорт, В.А. Петровский, В.М. Розин, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм, В.Э. Чудновский и др.).

Здесь разработаны интересные концепции смысложизненных ориентаций личности (В. Франкл, Д. Крамбо, Л. Махолик), ценностно-эмоциональной сферы (В.Э. Чудновский), ценностей общения и эмпатии (В.В. Бойко), типологии жизненных миров и переживаний (Ф.Е. Василюк), ценностных социально-психологических установок (В.В. Бойко, О.Ф. Потемкина).

5. Исследованию художественного потенциала личности посвящены многочисленные работы, связанные с изучением и развитием художественных, музыкальных, артистических, литературных и иных специальных способностей, а также проблем творчества в соответствующих областях (Р. Арнхейм, М.С. Каган, А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, Б.М. Теплов).

Краткий анализ исследований, связанных с изучением разных сторон личности как потенциалов, показывает следующее.

Во-первых, все стороны личности, описываемые этими категориями, взаимно связаны и их выделение отнюдь не означает их рядоположенности в целостной структуре личности. Например, в анализе гносеологического потенциала наиболее существенное место занимает изучение творческой одаренности, в исследовании коммуникативного потенциала значительное место отводится изучению гностических компонентов общения, а также коммуникативного творчества, анализ творческих ценностных характеристик личности осуществляется в исследовании всех видов человеческой активности. В этой связи, мы полагаем, следует говорить о целостном личностном потенциале, а применительно к той сфере профессиональной деятельности, в которой личность себя главным образом реализует, личностно-профессиональном o потенциале человека.

*Во-вторых*, следует отметить недостаточность внимания к духовной и нравственной стороне личности и отсутствие в системе выделенных потенциалов личности важнейшего и определяющего, по нашему мнению, все остальные стороны личности *духовно-нравственного потенциала*.

На основании проведенного анализа мы выработали следующее ориентированное определение личностного потенциала. педагогическую педагога. Личностный деятельность личность потенциал педагога понимается в нашей работе как система свойств, развития обеспечивающих составляющих основу личностного И соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке и субъекта. Личностный педагогической деятельности складывается из следующих основных компонентов, каждый из которых, в может быть системно рассмотрен как очередь, потенциал: интеллектуальный, коммуникативный, эмоциональный, творческий, ценностный, духовно-нравственный.

Первый компонент личностного потенциала — интеллектуальный потенциал. Сюда входят система знаний, умений, навыков, а также представлений и мировоззрения, которыми обладает личность и которые определяют когнитивные компоненты его профессиональной деятельности. Психологической основой и механизмом формирования этой подструктуры являются интеллект и умственные способности личности. Применительно к определенным видам профессиональной деятельности интеллектуальный потенциал может быть дополнен блоком сугубо специальных способностей.

Например, в структуре личностного потенциала педагога можно специальных способностей, связанных педагогической Обшим деятельности. обозначением этого блока способностей современных исследованиях служит понятие педагогических способностей. В этот компонент входит сформированность системы организаторских, гностических, дидактических, перцептивных и других умений. Усилиями многих ученых - педагогов и психологов личностных составляющих создана система свойств, структуру педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, Н.Н. Кузьмина, А.И. Щербаков, А.А. Леонтьев, В.В. Рыжов, В.А. Кан-Калик), из которых основными отбор реконструирование являются И материала (дидактические), способность чувствовать и передать это чувство детям (экспрессивно-выразительные), организаторские, суггестивные, научнопознавательные способности [49; 50; 54; 86]. Эту систему способностей можно было бы специально выделить в профессиональный потенциал педагога. Как пишет А.А. Попель, профессиональный потенциал педагога - это совокупность объединенных в систему качеств, определяющих способность педагога выполнять свои обязанности на заданном уровне. Профессиональный потенциал педагога можно определить и спроектированную на цель способность педагога ее реализовать: при этом соответственно речь идет о соотношении намерений и достижении [73].

Профессиональный потенциал педагога (ППП) может быть определен и как база профессиональных знаний, умений в единстве с

развитой способностью педагога активно мыслить, творить, действовать, воплощать свои намерения в жизнь, достигать запроектированных результатов:

 $\Pi\Pi\Pi$  =  $\Pi_{\text{неп}}$  +  $\Pi_{\text{чип}}$  +  $\Pi_{\text{дсп}}$  +  $\Pi_{\text{дпд}}$ , где  $\Pi\Pi\Pi$  – профессиональный потенциал педагога;  $\Pi_{\text{неп}}$  — неизменная часть потенциала, обусловленная врожденными способностями личности;  $\Pi_{\text{чип}}$  – частично (прогрессивная) потенциала, обусловленная часть специальными способностями личности и их развитием в процессе профессиональной подготовки и практической деятельности;  $\Pi_{\text{деп}}$  – потенциала, приобретаемый В процессе практической деятельности педагога.

Общая структура ППП достаточно сложная и многоплановая. ППП интеллектуальный, Структурными компонентами являются мотивационный, коммуникативный, операционный и творческий. По Н.В. Кузьминой, структура субъектных качеств профессионала включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую специально-педагогическая, методическая, психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой факторной индивидуальный профессиональноструктуры: личностный, И педагогический. Последний включает профессиональные знания и умения [49].

По А.К. Марковой, структура субъективных свойств педагога может быть представлена следующими блоками характеристик: объективные (профессиональные, психологические, педагогические субъективные характеристики (профессиональные позиции и установки, качества). Согласно А.К. Марковой, профессионально личностные компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков компетентности)» [61, с. 8].

В трудах Т.М. Сорокиной профессиональная компетенция педагога профессионально-психологическое представляется как сложное профессиональной образование. Структура компетенции включает деятельностные определенные компоненты: учебносистему профессиональных, интегративных, аналитических, диагностических и прогностических действий, позволяющих педагогу овладеть навыками целостной педагогической многоаспектного анализа ситуации, обеспечивающих возможность психологически грамотного, обоснованного построения развивающего учебного содержания для младших школьников и продуктивных методов его реализации, а также профессионально значимую мотивацию, которая побуждает педагога направлять свою педагогическую деятельность на цели развития детской личности. Профессиональная компетенция рассматривается как интегративное образование, определяющее своеобразие личности не только учителяпредметника, но и педагога-воспитателя и детского практического психолога. В основе его лежит концептуальное теоретическое осмысление педагогом своих педагогических возможностей, особенностей детской своеобразия социума. перспектив ee развития И концептуальное осознание определяет профессиональную выстраивании педагогических технологий, педагога методик, позволяющих успешно реализовать главную цель – создать условия для позитивного развития личности ребенка, для сохранения и развития его индивидуальности [94].

Итак, в структуре личностного потенциала одним из значимых компонентов является интеллектуальный потенциал личности, интеллектуальные (умственные) способности, включаюший (объем информации), образованность компетентность, качество профессиональных представленные системой знаний умений, практического опыта, специальных способностей (профессиональный потенциал).

Второй компонент личностного потенциала – коммуникативный потенциал — представляет собой систему свойств, умений и способностей личности, обеспечивающих ей успешность общения, понимания и взаимопонимания с другими людьми, способности к овладению и уровень владения языками общения, а также коммуникативными качествами, умениями и навыками общения. Коммуникативный потенциал в структуре личности имеет особое значение в связи с коммуникативной природой и сущностью профессиональной деятельности.

Существующие понятия коммуникативной компетентности исследования коммуникативных способностей. психологии общения постоянно обсуждается вопрос о способностях, чтобы общение необходимых ДЛЯ того, было оптимальным. исследованиях указывается на существование способности к общению, пониманию себя и других людей, на наличие коммуникативной компетентности. Значительная часть работ связана с поиском зависимости между коммуникативной компетентностью личности и эффективностью Под коммуникативной компетентностью Ю.Н. Емельянов понимает «развивающийся и в значительной мере осознаваемый опыт [29], «способность обшения между людьми» устанавливать поддерживать необходимые контакты с другими людьми, некоторая совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса» (Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская), «умение наиболее благоприятным образом гармонично строить взаимоотношения с людьми, жить в обществе» (В.А. Лабунская, 1990).

В результате экспериментального исследования были выявлены коммуникативные возможности человека, которые, с точки зрения автора, характеризуют коммуникативный потенциал личности. Предлагается определить коммуникативный потенциал как структурное образование трех компонентов: коммуникативной активности, эмоциональной реактивности и уверенности в общении. Данная точка зрения, на наш взгляд, является формально-механистической и не может служить платформой для определения высокого уровня компетентности и диалогических коммуникативных способностей.

Несколько иной содержательный смысл вкладывает Ю.Н. Емельянов, компетентность общения который рассматривает компетентность с точки зрения социально-значимых параметров, как определяющий психологический конструкт взаимодействия с окружающей социальной средой, где человек – доминирующий субъект этого взаимодействия. Коммуникативная компетентность, по его мнению, это идейно-нравственная категория, выполняющая регулятивную функцию отношений человека к окружающему объективному миру: осознание собственных потребностей и ценностных ориентаций, техники личной работы; осознание своих перцептивных умений; готовность воспринимать новое; осознание своих возможностей в понимании норм и ценностей других социальных групп; осознание своих психологических состояний и активизация психологического самоконтроля и т.п. [29]

Г.А. Ковалев разграничивает оптимальное общение и знания, умения и навыки как характеристики субъекта общения [46]. Он выделяет характеристики компетентности в общении, включающие компетентность в общении и по субъект-субъектной, и по субъект-объектной схеме, а также компетентность в решении как продуктивных, так и репродуктивных задач. Другие же определения, ориентированные на потенциал, ресурсы или способность к компетентному общению, относятся преимущественно к субъективным характеристикам.

А.А. Кидрон считает, что в основе компетентного профессионального общения лежат общие навыки общения и умения общаться, являющиеся формой проявления коммуникативной способности личности и приобретаемые ею в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой [42]. К умениям и навыкам, реализующим собственно коммуникативную способность, А.А. Кидрон относит следующие.

- 1. Гностические, или познавательные умения, т. е. умения познавать людей, и уровень интерперсональной перцепции, т. е. умения адекватно объективировать ситуацию и прогнозировать поведение, а также самопознание.
- 2. Гностико-экспрессивные умения: умение активно слушать, умение выбрать и актуализировать роль, умение адекватно передавать и воспринимать чувства.

- 3. Экспрессивные умения: умение пользоваться вербальными и невербальными средствами коммуникации, умение убеждать, умение выдавать быструю эмоциональную реакцию.
- 4. Экспрессивно-интеракционные умения, т. е. умение «самовыражаться» и передавать партнеру определенную интерпретацию собственной личности.
- 5. Интеракционные умения: владение правилами приличия и этикета (вербально и невербально), умение пользоваться приемами «техники общения», умение использовать внеситуативные условия и средства [42].

Достаточно выраженный в личностном плане подход к трактовке понимания структуры коммуникативных способностей мы находим у Г.С. Васильева. Он выделяет следующие основные структурные элементы коммуникативных способностей:

- 1. Гностическая способность, т. е. способность понимать других членов коллектива, включающая стремление к пониманию других, умение слушать, психологическую наблюдательность, способность к идентификации.
- 2. Экспрессивная способность, т. е. способность к самовыражению (стремление быть понятым, правдивость, культура речи, доверие к членам коллектива).
- 3. Интеракционная способность способность адекватно влиять на других членов коллектива, которая складывается из требовательности к людям, вежливости, умения убеждать и др. [17].

зарубежных исследованиях коммуникативных способностей преобладает их анализ как способа или формы «личностно-социального воздействия». Можно привести концепцию Г. Миллера и М. Кнапа, которые, обобщая широко представленный на Западе опыт авторов так называемой «контрольной ориентации», рассматривают коммуникативные способности в терминах процесса личностного контроля. Система теорий контроля послужила исходной для построения иерархических моделей коммуникативной компетентности. Так, иерархическая концепция Аллена и Брауна рассматривает процесс, в котором коммуникатор сначала выбирает стратегию поведения в ситуации общения сообразно своим целям, затем внедряет ее, потом оценивает результаты. Иерархические концептуализации также встречаются в некоторых сферах, имеющих прямое отношение к исследованию коммуникативных способностей, включая «теорию правил» (Delia), конструктивистское ранжирование процессов формирования впечатления (Mishe), ранжирование социального поведения, взаимодействия людей (Pearce).

Таким образом, анализ показывает чрезвычайную широту критериев, которые необходимо учитывать в характеристике личности как субъекта общения, а также эффективности самого общения: направленность,

установки, ценностные ориентации, система отношений личности, стили, стратегии взаимодействия, социально-перцептивные образования, навыки и умения в области коммуникативной деятельности, уровни развития эмпатийных способностей, общий когнитивный стиль и способность преодолевать когнитивные ошибки и заблуждения, ролевые, статусные позиции личности и соответствие ее поведения социокультурным и нравственно-этическим нормам.

*Коммуникативный потенциал* представляет собой систему свойств и способностей, обеспечивающих участие личности в общении и взаимодействии с другими людьми.

Наиболее продуктивным подходом к рассмотрению коммуникативного потенциала личности в этом ключе нам представляется концепция личностно и духовно ориентированного диалога (В.В. Рыжов). Базовая модель коммуникативного потенциала личности В.В. Рыжова описана в виде шести основных блоков свойств:

- 1) мотивация общения;
- 2) контактность личности;
- 3) содержательность взаимодействия;
- 4) социоперцептивные способности;
- 5) рефлексивные способности;
- 6) духовно-нравственные ориентации [86; 87].

Коммуникативная компетентность рассматривается здесь как один из уровней развития коммуникативного потенциала, степень овладения соответствующими умениями и развития необходимых способностей, а также способность личности владеть собственными психологическими ресурсами и грамотно учитывать психологию партнера, быть свободной от барьеров и трудностей коммуникации, уметь оперативно их преодолевать.

*Третий компонент личностного потенциала* — эмоциональный потенциал — включает систему эмоций, чувств, эмоциональных состояний, эмоциональных качеств, которые выполняют определенные роли в жизнедеятельности личности.

- 1. Отражательно-оценочная роль, при помощи которой личность устанавливает значимость тех или иных условий для удовлетворения своих разнообразных потребностей.
- 2. Мотивационно-побудительная роль. Эмоции играют заметную роль на всех этапах мотивационного процесса: при оценке значимости внешнего раздражителя, при сигнализации о возникшей потребности и оценке ее значимости, при прогнозировании возможности удовлетворения потребности, при выборе цели. По мнению С.Л. Рубинштейна, «эмоция в себе самой заключает влечение, желание, стремление, направленное к предмету или от него, так же как влечение, желание, стремление всегда более или менее эмоционально» [82, с. 489].

- 3. Активационно-энергетическая роль. Эта роль проявляется за счет физиологического компонента изменения вегетативных функций и уровня возбуждения корковых отделов мозга. Еще И. Кант выделил стенические эмоции, усиливающие жизнедеятельность организма, и астенические эмоции ослабляющие ее.
- 4. Деструктивная роль. Во многих случаях дезорганизующая роль эмоций связана с силой эмоционального возбуждения. Слабая и средняя интенсивность эмоционального возбуждения способствуют повышению эффективности перцептивной, интеллектуальной и двигательной деятельности, а сильная и сверхсильная снижают ее.
- 5. Коммуникативная роль. Эмоции за счет экспрессивного компонента (экспрессии лица) принимают участие в установлении контакта в процессе общения, при воздействии на людей.
- 6. Когнитивная роль. В настоящее время большинство психологов признают роль эмоций в мышлении, а многие считают эмоции обязательным компонентом мышления. Эмоции являются катализатором интеллектуального процесса: они улучшают или ухудшают мыслительную деятельность, убыстряют или замедляют ее.

Попытки классификации универсальные дать эмоций предпринимали многие ученые. Б.И. Додонов отмечает, что создать классификацию эмоций вообше невозможно. универсальную предложил классификацию «ценных» эмоций, в которых человек чаще испытывает потребность и которые придают непосредственную ценность процессу деятельности. Основой этой классификации являются мотивы, которым служат те или иные эмоции: альтруистические эмоции возникают на основе потребности в помощи другим людям; коммуникативные эмоции возникают на основе потребности в общении (как реакция на удовлетворение или неудовлетворение стремления к эмоциональной глорические связаны ЭМОЦИИ потребностью самоутверждении, славе, признании; праксические эмоции возникают в связи с деятельностью, ее успешностью или неуспешностью, желанием добиться успеха в работе; пугнические эмоции связаны с потребностью в преодолении опасности, на основе которой возникает интерес к борьбе; романтические эмоции связаны со стремлением ко всему необычному, таинственному, неизведанному; гностические эмоции – интеллектуальные, связанные с потребностью в «когнитивной гармонии»; эстетические гедонистические связанные эмоции, удовлетворением c потребности в телесном и душевном комфорте; акизитивные эмоции (возникают в связи с интересом к накоплению).

К. Изард называет десять основных базовых эмоций: гнев, презрение, отвращение, дистресс (горе-страдание), страх, вина, интерес, радость, стыд, удивление, – каждая из которых обладает специфическими характеристиками.

Кроме эмоций, в эмоциональную сферу личности включаются и *чувства*. Чувства – одна их основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности. Наиболее четко разделяет эмоции и чувства А.Н. Леонтьев. Основанием для выделения служит их отчетливо выраженный предметный специфического возникающий результате обобшения Возникновение и развитие предметных чувств выражают формирование устойчивых эмоциональных отношений, своеобразных «эмоциональных чувств на Традиционное деление констант». низшие обусловлено тем, что за чувства принимаются и эмоции, отражающие биологическую сущность человека [1].

П.А. Рудик выделяет нравственные, интеллектуальные И эстетические чувства. Нравственными называют чувства, которые человек переживает в связи с осознанием соответствия или несоответствия своего поведения требованиями общественной морали. Они отражают различную степень привязанности к определенным людям, потребности в общении с ними: доброжелательность, жалость, нежность, патриотизм, долг, эгоизм, зависть, ненависть. Интеллектуальные чувства связаны с познавательной деятельностью человека: любознательность, радость решения проблемы. Эстетические чувства связаны с переживанием удовольствия или неудовольствия, вызываемых красотой или безобразием воспринимаемых объектов (природы, людей, произведений искусства): красота, гармония, чувство комического, трагического, возвышенного [82].

В начале XX века среди различных «чувств» в самостоятельную группу стали выделяться *аффекты*. А.Н. Леонтьев, разделяя эмоции и аффекты, пишет, что первые воспринимаются как состояния моего «Я», вторые – как состояния, происходящие «во мне». Аффекты возникают в ответ на уже фактически наступившую ситуацию и в этом смысле являются как бы сдвинутыми к концу события, в то время как эмоции предвосхищают события, которые еще не наступили. Если аффект выступает как неуправляемое (непроизвольное), зачастую беспредметное переживание, то эмоция доступна опосредствованной регуляции, рефлексии и всегда предметна [54; 55].

Положительные аффективные проявления — это восторг, воодушевление, энтузиазм, приступ безудержного веселья, смеха, а аффективные проявления отрицательных эмоций — это ярость, гнев, ужас, отчаяние. Самый неопределенный, туманный феномен в структуре эмоционального потенциала — это настроение — «разлитое общее состояние» (С.Л. Рубинштейн). Оно личностно и ситуативно (Н.Д. Левитов), это эмоциональное состояние (Л.В. Куликов), душевное самочувствие (Л.М. Веккер).

Среди эмоциональных состояний, возникающих в процессе деятельности, выделяют эмоциональную напряженность,

характеризующуюся повышенным уровнем активации (возбуждения), или состояние монотонии или скуки, состояние психического пресыщения или отвращения и состояние «эмоционального выгорания». Стресс – термин, используемый для обозначения общирного круга состояний человека, возникающих на разнообразные ответ экстремальные воздействия (стрессоры). Стресс традиционно понимается как физиологическая реакция организма на действие отрицательных факторов, представляющих угрозу для организма. В общем виде причиной стресса является несоответствие возможностей организма предъявляемым к нему требованиям, например при большом количестве эмоциогенных выражается общим адаптационным ситуаций. Стресс синдромом, проявляющимся независимо от качества патогенного фактора (химический, физический) и имеющим определенные стадии: реакция тревоги, во время которой сначала понижается сопротивление организма («фаза шока»), а затем включаются защитные механизмы («фаза противошока»); стадия устойчивости (резистентности), когда за счет напряжения функционирующих систем достигается приспособление организма к новым условиям; стадия истощения, в которой выявляется несостоятельность защитных механизмов и нарастает согласованности жизненных функций. Стадия истощения может протекать как дистресс, связанный с отрицательными эмоциональными реакциями, и как эустресс – с положительными эмоциональными реакциями.

Термин эмоциональное выгорание ввел Х.Дж. Фрейденберг для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с людьми в эмоционально насыщенной атмосфере. Сначала этот термин определялся как состояние изнеможения, истощения с ощущением собственной бесполезности. Затем выделили три главных компонента: эмоциональное и / или физическое истощение, деперсонализация и сниженная рабочая продуктивность. особенностей, способствующих личностных «выгоранию», Среди довольно много свойств, характеризующих профессиональный облик педагога: эмпатия, гуманность, мягкость, увлекаемость, идеализированность, интровертированность [9].

**Четвертый компонент** личностного потенциала — творческий потенциал. В эту подструктуру в соответствии с имеющимися в современной психологии данными включаются:

- 1) высшие уровни всех когнитивных процессов;
- 2) специальные структуры потребностно-мотивационной сферы;
- 3) эмоциональный профиль личности, описываемый характеристиками эмоционального потенциала;
  - 4) структура волевой регуляции творческой активности;
  - 5) особенности Я-концепции личности.

Все эти качества открывают личности возможность созидать, творить, находить новое в профессиональной деятельности, принимать решения и действовать оригинально и нестандартно. В данной работе мы используем понятие *творческого потенциала* личности как системы эмоциональных, мотивационных, волевых, интеллектуальных и духовнонравственных компонентов, составляющих основу творческого развития личности. Широко используемое в литературе понятие креативности отражает, по нашему мнению, общую, не персонифицированную способность к творчеству. Личностный подход к креативности выражается понятием творческого потенциала личности.

Социономическая деятельность ПО своей сущности психологической структуре является одним из наиболее сложных видов деятельности человека. В тех или иных своих аспектах этот вид деятельности обнаруживает себя во всяком взаимодействии людей. Такая профессиональная деятельность не только имеет сложную структуру, но и предъявляет повышенные требования к творческим возможностям субъекта труда и его духовно-нравственным качествам. Это связано с тем, что всякое взаимодействие людей – процесс трудно предсказуемый, всегда содержащий в себе потенциальную неожиданность, нестандартность событий, всегда требующий от профессионала готовности реагировать следовательно, также нестандартно. социономический труд по своей сущности является творческим процессом, а профессионал, если он действительно субъект этого труда (а не случайный его участник), является, в сущности, творческой личностью. Вопрос заключается не в том, является ли профессионал творческой личностью, а в том, каков уровень развития его творческих возможностей (творческого потенциала).

Сказанное означает, творческой что структура личности творческого отображается структурой потенциала описывается соответствующей системой профессионально важных И творчески ориентированных свойств.

Пятый компонент личностного потенциала — ценностный потенциал — включает систему целей, ценностей и ценностных ориентаций, социально-психологических установок личности. Наибольшее значение в этой подструктуре имеет общая осмысленность жизни, понимание жизненной цели, эмоциональная насыщенность жизни, удовлетворенность ее результатами (В. Франкл, Д. Крамбо) [110].

Социально-психологическая установка, с одной стороны, определяет основные целевые и ценностные ориентации личности, с другой стороны, выражая определенную социальную значимость и ценность той или иной направленности, способствует формированию мотивации педагогической деятельности и определяет ценностную нагрузку совершаемой личностью

активности. Так считают А.Г. Асмолов, Ф.Е. Василюк, М. Рокич, О.Ф. Потемкина [7, 75].

Особое значение для формирования высокой мотивации обучения и стремления к достижениям приобретают смысложизненные ориентации студентов, тесно связанные с их социально-психологическими установками в жизни и в профессиональной подготовке. Анализ смысловых ориентаций жизни личности в соответствии с теоретической концепцией В. Франкла показывает возможность выделения в смысловом поле жизненных ориентаций человека следующих основных позиций.

- 1. Общий показатель осмысленности жизни. В нем фиксируются и суммируются показатели различных ориентаций личности в поиске ею смысла жизни. Человек может черпать смысл жизни либо в ее будущих целях, либо в самом настоящем процессе жизни, либо в ее результатах, относящихся к прошлому. В любом случае смысл всегда может быть найден, как это утверждается в концепции В. Франкла. Это позволяет строить типологию смыслов.
- 2. Цели в жизни. В показателе этой жизненной ориентации фиксируется наличие или отсутствие в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкая ориентация по этой шкале даже при общем высоком уровне осмысленности жизни будет присуща человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем.
- 3. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Эта позиция говорит о том, воспринимает ли человек сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокая ориентация по этой шкале и низкие по всем остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкая признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем.
- 4. Результативность жизни или удовлетворенность. Показатель по этой шкале выражает оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокий уровень этой ориентации и низкий по остальным характеризуют человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкий неудовлетворенность прожитой частью жизни [110].
- ценностных ориентациях учителя выражаются профессиональные позиции, установки, взгляды. В педагогической профессии ориентация имеет основную направленность гуманистические ценности. Ценностные ориентации y рассматриваются также как система воспринятых личностью социальных ценностей, которая выступает одним из факторов определения движения личности (общества) от настоящего к будущему, так как, планируя свое будущее, определяя свои цели, смысл жизни, средства их достижения,

человек исходит прежде всего из определенной иерархии ценностей, выбирая те из них, которые более всего отвечают интересам и потребностям данного человека (общества). Выбранные человеком из этой иерархии ценности становятся для него главными смысложизненными ориентирами, которые и определяют его ценностные ориентации, мотивы деятельности и тому подобное. В связи с этим ценностные ориентации иногда рассматриваются как высший уровень диспозиционной структуры личности, направленности целей ее жизнедеятельности и средств их достижения [12; 20; 22].

Применительно к педагогической профессии Г.Г. Горелова вслед за А. Маслоу говорит о таком интегративном свойстве, имеющем в своей высокие гуманистические ценности, как генеративность. Генеративность особые переживания включает ценностные профессиональной деятельности, может выступать центральным смыслообразующим мотивом в деятельности педагога и, проявляясь, направлении обучающихся повлиять положительном на [20]. проявляется в творчестве, написании также мемуаров, пособий, рекомендаций, разработке новых форм, моделей. Генеративность, как ценностное отношение к педагогической профессии не может быть реализована без психологической компетентности учителя. Ее обычно раскрывают через «понимающее восприятие объекта»: «умение учеников», «понимать душевное состояние «наблюдательность» и т. п., то есть связывают с инструментальностью и практичностью знаний о человеке [20]. Генеративность обеспечивает совместную с учеником деятельность по формированию смыслов. Это предполагает такой стиль деятельности, который побуждает самого педагога к переоценке ценностей, «сдвигу» мотивов и внутренней деятельности по порождению новых смыслов, особенно в кризисные социальные и возрастные периоды.

Еще более широко профессионально педагогические ценности отражены в понятии А.Р. Фонарева «модус жизнедеятельности». Модус жизнедеятельности включает не только ценности – это целостная характеристика взаимодействия человека с миром, представленная отношений, множеством взаимосвязанных друг другом определяют, каким образом строится все бытие человека. Модус жизнедеятельности определяет не только отношение к различным функционирование человека, И различных явлениям бытия НО индивидуальных особенностей индивида. Под его воздействием находится формирование смысловой сферы личности, ценностей, потребностей и т. д. по психологии профессиональной В исследованиях выделяются три таких модуса. Первый модус – обладания, второй модус – социальных достижений и третий модус – служения [108; 109].

Ценностный потенциал важнейшим является компонентом личностного включает потенциала педагога И цели, ценностные ориентации, социальные установки и мотивы деятельности личности. Наиболее тесно связан и соприкасается с духовно-нравственным потенциалом, возможно, составляя вместе с ним единый ценностнонравственный компонент структуры профессиональной личности педагога.

Шестой компонент в структуре личностного потенциала – духовно-нравственный потенциал — включает систему духовно-нравственных ценностей и жизненных позиций личности, ее ценностно-смысловых и духовных ориентаций, основных убеждений, определяющих понимание человеком своей ответственности, свободы и трансцендентности. Именно через ценностный состав этого компонента он наиболее близок ценностно-смысловому потенциалу, рассмотренному выше. В данном разделе приведено краткое и обобщенное рассмотрение духовно-нравственного потенциала. Оно имеет целью подготовку к построению модели духовно-нравственной креативности как нового понятия, предлагаемого в данном учебном пособии.

Духовно-нравственный потенциал выражает способность личности различить и избрать истинные нравственные ценности и поместить их в основание своей жизни. Это глубоко личностный способ отражения и освоения действительности, детерминированный ориентацией познания и деятельности человека на общечеловеческие ценности. В концепции духовно-нравственного развития российских школьников (А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков, 2009) перечислены основные нравственные ценности, формирующие, согласно этой концепции, «национальный воспитательный идеал»: патриотизм – Чувство гордости Отечеством, его историей и свершениями; социальная солидарность свобода личная и национальная, доверие на всех уровнях общества, справедливость, милосердие, доброта, честь и честность, достоинство; гражданственность законопослушность условиях правового В государства, гражданское сознание, долг, закон, правопорядок межэтнический мир; семья, создающая человека и поддерживающая его стремление к развитию, связанная с любовью и верностью, здоровьем и благополучием, почитанием родителей, заботой о старших и младших, продолжением рода; труд и творчество, связанные с познанием и истиной, креативностью и инновационностью, целеустремленностью и настойчивостью, трудолюбием и бережливостью; природа и искусство, красота природы и родной земли, гармония жизни; человечество как система общечеловеческих ценностей. Все эти ценности определяют самосознание личности, расставляют приоритеты общественного личностного развития, определяют характер отношений человека к семье, обществу, государству, труду, смыслы человеческой жизни [22].

Все эти ценности определяют самосознание личности, расставляют приоритеты общественного и личностного развития, определяют характер отношений человека к семье, обществу, государству, труду, смыслы человеческой жизни. При этом ключевыми нравственными ценностями личности педагога определяются: добро, красота, истина, свобода, ответственность. Педагогу, по выражению Ш.А. Амонашвили, «должно быть присуще все лучшее, что людям нравится в человеке». Объединяющей характеристикой духовно-нравственного потенциала личности педагога является любовь.

Применительно к деятельности и личности педагога проблема духовно-нравственного потенциала и его развития является главенствующей, что обусловлено моральной сущностью педагогического труда.

Духовность может быть описана как способность личности различать и выбирать эти ценности, в соответствии с ними строить свое поведение и общение (Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, И.А. Ильин, В.Ф. Марцинковский, Б.В. Ничипоров, В.А. Пономаренко, В.В. Рыжов, В.Д. Шадриков и др.).

Выражением духовности человека в материальном мире и в профессиональной деятельности является модус служения, который может быть описан такими параметрами, как свобода, ответственность, нравственность, любовь, творчество. Рассматривая профессиональную деятельность в форме служения как средство проявления духовности, необходимо отметить, что главное в такой деятельности даже не производство чего-то нового, а раскрытие миру своей потенциальной уникальности, сопричастности с другими людьми.

В модусе служения, который знаменует собой высший этап становления профессионала, педагог впервые предстает как целостный субъект. Эта целостность задается сопричастностью ко всему сущему на Земле и отражает переход к ступени субъектности, обозначенной В.И. Слободчиковым как стадия универсализации [90]. Отсюда начинается духовная жизнь человека, преодоление разобщенности с другими людьми, что позволяет личности выйти за пределы сколь угодно развитой индивидуальности, в область общечеловеческих смыслов. Появляется В процессе отдачи ощущение колоссальной мощи. себя другим высвобождается творческая многократно повышающая энергия, работоспособность и качество выполнения деятельности, что подобно состоянию вдохновения. В этих условиях человек быстро поднимается по к профессиональному ступенькам духовного развития мастерству В.П. Зинченко, В.А. Пономаренко, (Б.С. Братусь, В.В. Рыжов. В.И. Слободчиков, Р.А. Фонарев).

Ценностные и духовные ориентации, будучи одним из важных компонентов внутренней структуры личности, не только выступают

своеобразными критериями оценки окружающей действительности, они также влияют на определение жизненных и профессиональных смыслов. В профессиональной обретения проблема смыслов психологии В (Б.С. Братусь, нее деятельности И через изучена недостаточно Г.Г. Горелова, Д.А. Леонтьев, Б.В. Ничипоров, Ф.Е. Василюк, В.И. Слободчиков и др.).

В литературе проясняется психологическое содержание феномена смысла выявляется ряд основных его характеристик: субстанциальность, амбивалентность, полимотивированность, энергетический, возрастной и интеграционный аспекты смысла жизни, а также деформации и «сбои» в процессе его поиска. По мнению Г.Г. Гореловой, основное содержание смысла профессиональной формирование жизнедеятельности педагога задается извне. как воспитанника в виде гармонично развитой личности, что невозможно без репрезентации себя как субъекта этой деятельности в виде некоего конкретного идеала для подражания (то есть для обеспечения основного значимости воспитания). Осознание профессиональной деятельности еще не ведет к превращению этого значения в «личностную значимость» или личностный смысл [20].

А.Г. Асмолов подчеркивает обязательную внутреннюю активность духовной личности, направленную на «продолжение себя в других людях», что в каком-то смысле позволяет говорить о социальном бессмертии личности хотя бы как о возможности (с учетом специфики труда преподавателей, многие из которых стремятся оставить свой след и надеются на продолжение своего дела через учеников) [7]. Педагогическая профессия является, по сути, концентрированным выражением событийности личности. Главной целью этой профессии в конечном итоге является постоянный поиск и разрешение экзистенциальных вопросов для себя и для других.

Механизмы обретения смыслов связываются в отечественной психологии с осознанием и постановкой целей жизни и деятельности (А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев др.).

В концепции А.Н. Леонтьева мотиву придается значение конечной цели деятельности, в приближении к которой человеку необходимо достичь ряда промежуточных целей, составляющих порой весьма сложную, иерархически организованную систему. Промежуточные цели приобретают мотивационное значение вследствие специальных процессов смыслообразования; такое значение, получаемое ими от мотивов, и называется смыслом [55].

Таким образом, подводя итоги, отметим следующее.

Во-первых, через рассмотрение понятия и состава личностного потенциала педагога мы реализуем субъективно-личностный внутренний

анализ педагогической деятельности и личности педагога с позиций его внутренних потенциалов, возможностей и резервов. На наш взгляд, как само понятие личности, так и состав всех ее психологических подструктур, свойств и способностей должны рассматриваться именно как потенциал. Личность, как мы полагаем, это всегда система внутренних потенциальных возможностей (свойств, качеств, потенциалов), готовых проявиться в определенных условиях в виде поступков и действий, эмоциональных реакций и отношений, мыслительных и речевых актов, целостных структур деятельности и поведения.

Во-вторых, отметим, что в имеющихся традиционных подходах, несмотря на многоплановость рассмотрения педагогического труда и личности педагога, практически не представлен анализ ценностносмысловых, духовно-нравственных аспектов, очень слабо представлен анализ творческих аспектов.

В-третьих, структура творческой личности педагога отображается структурой творческого потенциала и описывается соответствующей системой профессионально важных и педагогически ориентированных свойств. При этом важнейшее значение в предлагаемой нами концепции творческой личности и ее развития имеет взаимосвязь творческого потенциала, профессионализма и духовности педагога.

# 1.3. Творческий потенциал как важнейший показатель профессионализма

Положение о принципиальной связи творчества, профессионализма и духовно-нравственной культуры педагога является центральным в предлагаемой нами новой концепции творческой личности. Именно поэтому основная задача в построении концепции и психологической модели творческой личности педагога состоит в выявлении сущности этой взаимосвязи.

Под профессионализмом, согласно концепции профессионального А.Б. Орлова, совокупность развития личности понимается психических психофизиологических, изменений, И личностных происходящих в человеке в процессе овладения деятельностью и длительного ее выполнения, обеспечивающих качественно новый, более эффективный уровень решения сложных профессиональных задач [68]. Акмеологическая направленность современных исследований профессионализма связана поиском критериев специалиста, профессионала и личности, через которые проявляются психологические закономерности высшего уровня развития и достижений человека (А.А. Бодалев, И.А. Вишняков, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, М.И. Плугина, А.А. Реан и др.).

В настоящее время разрабатываются такие аспекты профессионализма, как операционально-технический, коммуникативный, профессионально-рефлексивный, рефлексивно-деятельностный, ценностносмысловой и другие, а также связанные с ними понятия профессиональной компетентности, профессиональной компетенции позиции, И профессионального мастерства, профессионального развития и т. п. (А.О. Воротникова, Е.И. Исаев, Е.А. Климов, С.Г. Косарецкий, Н.В. Кузьмина, В.А. Пономаренко, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.В. Рыжов, В.И. Слободчиков и др.). Большое влияние на осмысление проблемы профессионализма и его связи с профессионально-творческим личностным развитием оказали концепции уровней профессионально-личностного самоопределения психологического (М.Р. Гинзбург, Е.А. Климов, смысла труда Н.С. Пряжников), представления о жизненных пространствах профессионального развития (Э. Берн, М.В. Розин), типах профессий и соответствующих типологиях личностно-профессионального (Б.С. Братусь, развития Д. Голланд, Л.А. Йовайша, Е.Н. Прощицкая, Г. Селье, Е.А. Климов, Э. Фромм. Э. Шпрангер и др.).

Так, уже на этапе профессионального самоопределения Н.С. Пряжников обнаруживает разные типы отношения личности к деятельности. Здесь выделяют:

- 1) агрессивное неприятие деятельности (деструктивный уровень);
- 2) стремление мирно избежать деятельности;
- 3) выполнение данной деятельности по шаблону (пассивный уровень);
- 4) стремление усовершенствовать отдельные элементы деятельности;
- 5) стремление обогатить деятельность, связанное с нахождением ее особых смыслов (творческий уровень) [75].

Процесс профессионального освоения деятельности В.Д. Шадриков, например, рассматривает в виде семи основных блоков:

- 1. Формирование мотивов деятельности предполагает:
- 1) сдвиг мотива на цель деятельности (по А.Н. Леонтьеву), в результате чего личность находит свой предмет деятельности;
- 2) принятие человеком профессии и нахождение личностного смысла деятельности;
  - 3) формирование профессионального поведения.
- 2. Формирование цели деятельности.
- 3. Формирование программы деятельности.
- 4. Формирование информационной основы деятельности.
- 5. Формирование блока принятия решений.
- 6. Формирование подсистемы профессионально важных качеств.

- 7. Формирование психологической структуры профессиональной деятельности, что предполагает:
- 1) индивидуализацию нормативно-заданного способа деятельности;
- 2) освоение ее предметного состава. О соответствующих уровнях освоения здесь не говорится [118].
- Э. Берном выделены следующие основные типы сценариев профессионального развития и соответствующие три типа людей победители, непобедители и неудачники. Эти сценарии Э. Берн связывает с определенными «играми», из которых нередко и состоит жизнь многих людей. М.В. Розин, в отличие от Э. Берна, отмечает, что нельзя связывать построение жизни с чисто бессознательными влияниями. Творческие люди, по его мнению, строят свою жизнь так, как будто «пишут поэму». При этом построение жизни как поэмы предполагает выделение и реализацию следующих основных моментов:
  - 1) образ себя как героя поэмы;
  - 2) сюжет;
- 3) трагедийность (переживания, без которых жизнь становится неинтересной и лишенной смысла);
  - 4) неожиданные повороты (М.В. Розин, 1992).
- М.Р. Гинзбург выделяет жизненное поле личности, в рамках профессионально-личностное разворачивается развитие. Жизненное поле определяется как «совокупность индивидуальных ценностей и смыслов и пространственно-временного действования, охватывающих прошлое, настоящее будущее» [19, c. 21–22]. Вертикальная ценностно-смысловая плоскость настоящего самопознание, ориентация содержании В ценностно-смысловом индивидуального сознания; горизонтальная, пространственно-временная плоскость настоящего - самореализация, реальное воплощение ценностей и смыслов в различных видах деятельности. Аналогично выделяются психологические пространства для прошлого и будущего. Прошлое в ценностно-смысловой плоскости представлено установками отношениями, а в пространственно-временной – опытом. Психологическое будущее в ценностно-смысловой плоскости представлено мысленной проекцией себя в будущее, а в пространственно-временной плоскости – конкретным планированием своей жизни во времени, то есть жизненными и профессиональными планами [19].
- В психологии довольно широко используется термин «профессиональное становление личности» (Е.М. Борисова, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, А.И. Щербаков и др.). Изучение научной литературы показывает, что профессиональное становление может быть представлено двояким образом: по схеме процесса и по структуре деятельности.

По мнению Л.М. Митиной, профессиональное развитие учителя — это рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, составляющих профессиональную компетентность педагога, но главное — это активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [64].

Под профессиональной компетентностью педагога понимается его способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, обеспечению внутренних условий деятельности, интеграции личности в обществе за счет развития ценностных ориентаций, ориентированности в природе, обществе, духовном опыте людей, самом себе, формирования практических умений деятельностной, социально желаемой, или по крайней мере приемлемой самореализации.

Что касается профессионализма, то он определяется как личностнокомпетентности (Б.С. Братусь, духовный уровень Г.Г. Горелова, В.П. Зинченко, А.А. Деркач, М.Л. Воронцов, В.А. Пономаренко, В.В. Рыжов, Р.А. Фонарев, В.Д. Шадриков др.). Компетентность И профессионала когнитивном, мотивационном, операционном рефлексивном интегрирована аспектах личностном на одухотворена любовью к профессии и людям, подлинной свободой, высокой ответственностью и трансцендентностью. Основой характеристик профессионализма являются, по нашему мнению, два ведущих фактора: духовность, с одной стороны, и профессиональная креативность – с другой.

По Н.В. Кузьминой, структура субъектных качеств профессионала включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность, в которую входят специально-педагогическая, методическая, социальнопсихологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность. Очевидны три основных компонента этой факторной профессиональноструктуры: личностный, индивидуальный И педагогический. Последний компонент структуры включает Это профессиональная профессиональные знания И умения. компетентность, определяемая по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (педагогика, психология, методика), и уровня саморазвития. Существенны здесь, во-первых, предложенная автором дифференциация компетентности и, во-вторых, важного аутопсихологическая выделение такого ee уровня, как компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта «как основанной на специфике мыслительных эффективного реагирования и накопления социального опыта способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события» [50, с. 105]. Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания и саморазвития.

По А.К. Марковой, структура субъективных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик: объективные (профессиональные, психологические, педагогические умения) и субъективные характеристики (профессиональные позиции и установки, личностные качества) [61].

Как видно из сопоставления этой структуры со структурой субъектных свойств педагога, представленной Н.В. Кузьминой, в ней специально не выделен блок способностей и несколько по-другому трактуется само понятие компетентности. Так, если в концепции Н.В. Кузьминой компетентность есть фактор, рядоположенный с другими педагогической профессиональной деятельности, концепции А.К. Марковой профессиональная компетентность есть родовое понятие. Она включает все субъектные свойства, проявляемые в обеспечивающие эффективность. Согласно деятельности И ee А.К. Марковой, профессионально компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков компетентности)» [61, c. 81.

Большим достоинством этого подхода является то, что все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами труда учителя: его технологией — собственно педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью педагога. Подход А.К. Марковой к трактовке профессиональной компетентности в ее собственно деятельностном компоненте — умениях — позволил автору не только выделить одиннадцать групп умений, но и сделать их «сквозными» для всех сторон труда педагога.

Т.М. Сорокиной профессиональная В трудах компетенция сложное профессионально-психологическое представляется как профессиональной образование. Структура компетенции включает определенные учебнодеятельностные компоненты: систему профессиональных интегративных, аналитических, диагностических и прогностических действий, позволяющих педагогу овладеть навыками педагогической многоаспектного целостной анализа обеспечивающих возможность психологически грамотного, обоснованного построения развивающего учебного содержания и продуктивных методов его реализации, а также профессионально значимую мотивацию, которая побуждает педагога направлять свою педагогическую деятельность на цели развития детской личности [97].

Профессиональная компетенция рассматривается как интегративное образование, определяющее своеобразие личности не только учителяпредметника, но и педагога-воспитателя и детского практического психолога. В его основе лежит концептуальное теоретическое осмысление педагогом своих педагогических возможностей, особенностей детской своеобразия перспектив ее развития И социума. профессиональную определяет гибкость концептуальное осознание педагога выстраивании педагогических технологий. позволяющих успешно реализовать главную цель - создать условия для позитивного развития личности ребенка, для сохранения и развития его индивидуальности [97].

Обобщим наши представления о компетентности специалиста, профессионализме и духовности профессионала в их взаимосвязи, имея в виду, что творчество - это проявление именно того уровня владения определенной деятельностью, который может быть обозначен как профессионализм. Профессионализм, ПО нашему убеждению, характеризуется не только и даже не столько уровнем технического владения деятельностью, сколько особым к ней отношением. Специалист характеризуется определенным уровнем компетентности, знаниями, умениями, навыками в соответствии с нормативами профессии. Профессионала, помимо этого и главным образом, характеризует высокая нравственность. Компетентность профессионала одухотворена любовью к профессии и людям, подлинной свободой и ответственностью.

Профессионализм определяется как глубоко личностный уровень компетентности, несводимый к знаниям, умениям, навыкам и другим служебным признакам профессии. Ядром профессионализма является творческая личность, генерирующей основой — духовность.

Духовность понимается нами как системное качество личности, принципиально отличающее профессионала от специалиста. Это системное качество объединяет главные цели, нравственные ориентации и принципы личности, выражающие уровень ее свободы, ответственности и трансцендентности в принятии и реализации общечеловеческих нравственных ценностей.

Творческий потенциал личности – это системное, интегральное качество личности, которое дает личности профессионала возможность созидать, творить, находить новое, принимать решения и действовать оригинально и нестандартно. Эта система включает: мотивационный компонент, выражающий уровень и своеобразие интересов и увлечений личности, заинтересованность и активность ее участия в творческой познавательной доминирующую деятельности, роль интеллектуальный компонент, выражающийся В оригинальности, гибкости, адаптивности, беглости и оперативности мышления; легкости ассоциаций; уровне развития творческого воображения В использовании его приемов в уровне развития специальных способностей; эмоциональный компонент, характеризующий эмоциональное отношение процессу И результату творческой эмоциональный настрой на нее, эмоционально-образные характеристики психики и переживаний; волевой компонент, описывающий способность личности к необходимой саморегуляции и самоконтролю; качества внимания; самостоятельность; способность к волевому напряжению, устремленность к цели творческой деятельности, требовательность к результату собственного творчества; духовно-нравственный компонент, характеризующий способность личности различать и избирать истинные нравственные ценности и следовать им в своей жизни. Последний компонент является интегрирующим в структуре творческого потенциала личности педагога, выражает моральную природу педагогического труда. Названные компоненты творческого потенциала педагога взаимно связаны между собой и с целостной его структурой.

### Выводы по главе 1

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы позволил нам обобщить представления о компетентности специалиста, профессионализме в их взаимосвязи, имея в виду, что творчество — это проявление именно того уровня владения определенной деятельностью, который может быть обозначен как профессионализм. Профессионализм, по нашему убеждению, характеризуется не только и даже не столько уровнем технического владения деятельностью, сколько особым к ней отношением.

Если характеризуется определенным специалист уровнем компетентности, владения знаниями, умениями, навыками в соответствии с нормативами профессии, то профессионала (особенно социономических профессий) помимо этого и главным образом, характеризует высокий уровень творчества, нравственности и постоянного саморазвития. Именно высокий уровень нравственности принципиально отличает профессионала от специалиста. Это системное качество объединяет главные цели, нравственные ориентации и принципы личности, выражающие принятие и реализацию общечеловеческих нравственных ценностей (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, природа и искусство, человечество) в профессии. Профессиональная личность – это сплав компетентности (знаний, умений, навыков), творческого переосмысления компетентности, высокого уровня нравственности и постоянной работы над собой – саморазвития.

Для того чтобы профессиональная личность сформировалась, необходимо:

- во-первых, формирование психологической готовности к выбору профессии в процессе обучения в школе (в процессе профориентации, профконсультирования);
- во-вторых, формирование психологической готовности к овладению профессией в процессе обучения (в техникуме, в вузе), в основе которой лежит овладение определенным уровнем компетентности: приобретение знаний, развитие профессиональных умений и навыков, специфичных для каждой профессии; развитие личностного потенциала (интеллектуального, коммуникативного, мотивационного, эмоциональноволевого, духовно-нравственного); переход учебной деятельности в учебно-профессиональную;
- в-третьих, формирование психологической готовности к реализации себя в профессии;
- в-четвертых, формирование полной психологической готовности к профессии, в основе которой сочетаются высокий уровень мотивации профессии, высокий уровень творчества, высокий уровень нравственности и самосовершенствование, саморазвитие и самоактуализация в профессии.

Необходимой составляющей профессионализма человека является профессиональная *компетентносты*. В отечественной науке проблеме компетентности посвящены работы Ю.В. Варданян, В.Н. Введенского, С.А. Гапоновой, Г. Гершунского, В.Н. Кикеевой, В.А. Кручинина, Н.В. Кузьминой, Лукьяновой, А.К. Марковой, Н.В. Матяш, Л.М. Митиной, И.В. Просвирниной, В.В. Рыжова, Т.М. Сорокиной, Н.Ф. Талызиной, Ю.Г. Татура, И.В. Тухман, Г. Харитоновой, Т.И. Чирковой и мн. др.

Если компетенции – это характеристики и требования (знания, их применение, навыки, ответственность, качества личности), задаваемые к представляющие специалиста, собой потенциальных качеств выпускника, ориентированные на выполнение будущей профессиональной деятельности, то компетентность – это актуальное качество личности, показывающее степень овладения человеком соответствующими компетенциями; совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. «Компетенция», являясь концептуальным понятием компетентностного подхода в образовании, шире термина «знание, умение» и включает не когнитивную операционально-технологические, только мотивационную, этическую, социальную и поведенческую составляющие, внешней оценкой профессиональной является И социальной человека. И.А. Зимняя считает, подготовленности высшем профессиональном образовании компетенция выступает компонентом потенциального качества подготовки выпускника вуза, выражающим собой его способность к выполнению определенного комплекса задач или вида деятельности

Выпускник вуза — специалист — характеризуется определенным уровнем компетентности, владения знаниями, умениями, навыками согласно формальным нормативам профессии в соответствии с ГОСТ. Что касается профессионализма, то он определяется как личностный уровень компетентности (Б.С. Братусь, Г.Г. Горелова, А.А. Деркач, М.Л. Воронцов, В.П. Зинченко, В.А. Пономаренко, В.В. Рыжов, Р.А. Фонарев, В.Д. Шадриков и др.). Компетентность профессионала в когнитивном, мотивационном, операционном и рефлексивном аспектах интегрирована на личностном уровне, одухотворена любовью к профессии и людям, подлинной свободой, высокой ответственностью и гражданственностью.

Профессионал — субъект собственной профессиональной деятельности, которая вовне проявляется как творчество, связанное с выходом за пределы профессиональной области, а вовнутрь — как творческое самопреобразование, самосозидание, связанное с выходом за пределы собственной наличной данности, осуществляемой на единой нравственно-ценностно-мотивационной основе в модусе служения.

Профессионализм личности определяется как глубоко личностный уровень его компетентности, несводимый к знаниям, умениям, навыкам и другим служебным признакам профессии. Ядром профессионализма является личность, генерирующей основой — высокий уровень мотивации.

Психологической основой профессионализма являются, по-нашему высокий уровень мотивации профессии, высокий уровень мнению, творчества высокий уровень нравственности. Критерием профессионализма личности является сформированность личностных ориентаций на модус служения. Именно эта личностная ориентация определяет развитие и проявление полной личностной психологической готовности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности эффективности, соответствующем высоком уровне критериям В.В. Рыжов. (В.Г. Бочарова, Л.Д. Демидова, профессионализма С.В. Кузьмина, Е.И. Холостова, Н.Б. Шмелева и др.).

Чтобы на этапе реализации себя в профессии сформировалась профессиональная личность, необходимо уже на этапе выбора профессии и на этапе освоения профессии в процессе обучения развивать психологическую готовность к реализации себя в профессии.

Подводя итоги анализа личностного потенциала и его структурных компонентов, суммируем выводы по главе в следующих положениях.

Личностный потенциал свойств ЭТО система личности, составляющих основу профессионально-личностного развития соответствующий обеспечивающих уровень достижений профессиональной подготовке и последующей деятельности. Личностный потенциал рассматривается в контексте профессиональной деятельности и складывается из следующих основных компонентов, каждый из которых, в свою очередь, может быть системно рассмотрен как потенциал: интеллектуальный, коммуникативный, художественный, эмоциональный, творческий, ценностно-смысловой, духовно-нравственный.

Каждый из этих компонентов личностного потенциала, взятый сам по себе, также представляет собой потенциал личности и системное образование, включающее взаимосвязанную совокупность свойств и способностей личности (когнитивных, мотивационных, эмоциональных, коммуникативных, волевых, духовно-нравственных). Сложная взаимосвязь этих компонентов и целостной структуры личностного потенциала поддается анализу с позиций системного подхода к личности и ее деятельности.

Изучение взаимосвязей и взаимодействия названных компонентов личностного потенциала позволяет предположить доминирующую роль в структуре личностного потенциала духовно-нравственного компонента, уровень развития которого определяет развитие и проявление всех других свойств и способностей личности. Данное положение особенно значимо в анализе педагогической деятельности и личности педагога.

Развитие творческой личности обеспечивается системным развитием свойств, составляющих его личностный потенциал. При этом центральным звеном личностного потенциала, обеспечивающим интеграцию различных его составляющих, является творческий потенциал личности.

Творческий потенциал личности педагога — это системное, интегральное качество личности, которое дает ей возможность созидать, творить, находить новое, принимать решения и действовать оригинально и нестандартно.

Социономическая деятельность по своей психологической структуре является наиболее сложным видом деятельности человека. Профессиональная деятельность предъявляет повышенные требования к творческим возможностям субъекта труда. Поэтому социономический труд по самой своей сущности является творческим процессом. Структура творческой личности педагога отображается структурой творческого потенциала и описывается соответствующей системой профессионально важных и коммуникативно ориентированных свойств.

Психологический механизм развития творческой личности можно условий, систему факторов И обеспечивающих взаимодействие творческого потенциала c другими компонентами личностного потенциала в различных сферах учебной, профессиональной и творческой активности (когнитивной, социальной, коммуникативной, духовно-нравственной). Духовно-нравственное развитие и формирование духовно-нравственных ориентаций личности студента профессиональной и специальной психологической подготовки будущего профессионала является главнейшим фактором становления творческой личности и, следовательно, играет доминирующую роль в психологическом механизме развития творческой личности профессионала.

# Практикум по теме «Развитие профессиональной личности как проблема педагогической психологии»

# Задание 1. Определите свой эмоциональный потенциал

#### Диагностика эмоциональности

(по В.М. Русалову)

Данный вариант представляет собой фрагмент опросника формально динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова. Автор выделяет три вида проявления эмоциональности: психомоторную, коммуникативную и интеллектуальную. Соответственно этому в методике имеются три шкалы.

#### Инструкция

Вам предлагается ответить на ряд вопросов, направленных на выявление вашего обычного способа поведения. Постарайтесь представить самые типичные ситуации и дайте первый естественный ответ, который придет вам на ум. Отвечайте быстро и точно. Помните, что нет «хороших» и «плохих» ответов. Поставьте крестик или галочку, которые соответствовали бы утверждению, наиболее правильно описывающему ваше поведение:

- 1 нехарактерно,
- 2 малохарактерно,
- 3 довольно характерно,
- 4 характерно.

#### Текст опросника

- 1. Я сильно переживаю, когда сдаю экзамен менее успешно, чем ожидал.
- 2. Я всегда выполняю свои обещания независимо от того, удобно мне это или нет.
- 3. Я огорчаюсь, когда обнаруживаю свои ошибки при выполнении интеллектуальной работы.
- 4. Я испытываю неудобства из-за того, что у меня плохой почерк.
- 5. Я переживаю, когда выполняю задания не так, как следовало бы.
- 6. Я сильно волнуюсь перед предстоящим экзаменом.
- 7. Я испытываю тревогу, когда перехожу улицу перед движущимся транспортом.
- 8. Я огорчаюсь, если мне не удается что-то смастерить самому.
- 9. Я сильно волнуюсь перед ответственным разговором.
- 10. Я никогда не опаздывал на свидание или на работу.

- 11. При общении с людьми я часто чувствую себя неуверенно.
- 12. Я часто испытываю опасение того, что могу не справиться с работой, требующей умственного напряжения.
- 13. Меня часто огорчают незначительные ошибки, допущенные при решении какой-либо задачи.
- 14. Я огорчаюсь от того, что пишу медленно и иногда не успеваю записывать необходимую информацию.
- 15. Я ранимый человек.
- 16. Когда я выполняю работу, требующую тонкой координации движений, я испытываю некоторое волнение.
- 17. Я переживаю, когда меня не принимают при разговоре.
- 18. Бывает, что я говорю о вещах, в которых не разбираюсь.
- 19. Я часто не могу заснуть от того, что мне не удается найти решение какой-либо проблемы.
- 20. Я сильно волнуюсь, когда мне приходится выяснять отношения с друзьями.
- 21. В разговоре я легко обижаюсь по пустякам.
- 22. У меня портится настроение, когда я долго не могу решить какуюлибо проблему.
- 23. Меня огорчает, что я физически менее развит, чем хотелось бы.
- 24. Я огорчаюсь, поспорив с друзьями.
- 25. У меня бывают мысли, которые мне не хотелось бы сообщать окружающим.
- 26. Я склонен преувеличивать свои неудачи, связанные с умственной деятельностью.
- 27. В ручном труде меня раздражают малейшие неполадки.
- 28. У меня часто портится настроение из-за того, что сделанная мною вещь оказывается не совсем удачной.
- 29. Иногда я преувеличиваю негативное отношение к себе со стороны своих близких.
- 30. Приступая к решению даже несложной задачи, я испытываю чувство неуверенности.
- 31. Я иногда сплетничаю.
- 32. Я переживаю из-за того, что у меня нет достаточно выраженных способностей для овладения интересующим меня ремеслом.
- 33. Я испытываю досаду, когда у меня не хватает ловкости в спортивных играх на отдыхе.
- 34. Я легко обижаюсь, если мне указывают на мои недостатки.
- 35. Меня огорчает, что я недостаточно хорошо владею ремеслом (рукоделием).
- 36. Я сильно волнуюсь во время экзаменов.
- 37. Я основательно планирую предстоящую умственную работу, чтобы избежать возможных ошибок.

- 38. Когда я что-то мастерю, я обращаю внимание даже на незначительные погрешности.
- 39. Среди моих знакомых есть люди, которые мне явно не нравятся.
- 40. Я не стараюсь избегать конфликтов.
- 41. Я нуждаюсь в людях, которые меня ободряют и утешают.
- 42. Я испытываю чувство обиды от того, что окружающие меня люди, как мне кажется, обходятся со мной хуже, чем следовало бы.

#### Ключ

Вопросы 2, 10, 18, 25, 31, 38 служат для проверки адекватности ответов. Испытуемые, набравшие 18 баллов и более, исключаются из дальнейшей обработки.

Шкала психомоторной эмоциональности: 4, 7, 8, 14, 16, 23, 27, 28, 32, 33, 35, 38.

Шкала интеллектуальной эмоциональности: 1, 3, 5, 6, 12, 13, 19, 22, 26, 30, 36, 27.

Шкала коммуникативной эмоциональности: 9, 11, 15, 17, 20, 21, 24, 29, 34, 40, 41, 42.

#### Интерпретация результатов

По каждой шкале можно набрать от 12 до 48 баллов: 0–25 баллов – низкие значения,

26–34 балла – средние значения,

35 баллов и более – высокие значения.

Суммируя баллы по всем трем шкалам, получают величину общей эмоциональности. Норма равна от 78 до 102 баллов.

# Личностный опросник Айзенка

Свойства, измеряемые опросником, связаны со скоростью выработки условных рефлексов и их прочностью, балансом процессов возбуждения — торможения в центральной нервной системе и уровнем активации коры головного мозга. Айзенком и его последователями установлены более 50 различий между экстравертами и интровертами.

ЭКСТРАВЕРТ трудно вырабатывает условные рефлексы, обладает большей терпимостью к боли, меньшей терпимостью к сенсорной депривации, плохо переносит монотонные среды и избегает их. Поведенческие проявления: общителен, хорошо адаптируется изменениям, импульсивен, открыто проявляет свои чувства, оптимистичен, склонен к лидированию, способен к интенсивному, эмоционально насыщенному общению, которое им хорошо переносится. Экстраверты чаще испытывают субъективные переживания счастья, благополучия, реже болеют. Они воспринимают стрессогенные события как изменения, так как для них эта ситуация выступает как шанс на реализацию, новый успех. Они более чувствительны к похвале, чем к наказанию. Обнаружена сильная корреляция экстраверсии с показателями самостоятельности и ответственности.

ИНТРОВЕРТ более субъективен, погружен в себя, испытывает трудности установления контактов с людьми, адаптации к изменениям. Спокоен, уравновешен, склонен к подчинению, быстро утомляется при интенсивном общении, пессимистичен.

НЕЙРОТИЗМ. Высокие оценки: нестабильность, неуравновешенность нервных эмоциональная неустойчивость, лабильность процессов, вегетативной нервной системы, личностная тревожность, мнительность, нерешительность, высокая чувствительность. Получившие высокие оценки более чувствительны наказанию. фактору К Низкие эмоциональная стабильность, спокойствие, уравновешенность, уверенность, решительность.

### Инструкция

Вам будет предложено ответить на ряд вопросов. Отвечайте только «да» или «нет» знаком «+» в соответствующей графе, не раздумывая. Работайте самостоятельно, будьте внимательны, вопросы будут задаваться быстро, без повторений.

$\sim$	U	
IIII		пилт
<b>171117</b>	осный	JIMCI
I-		

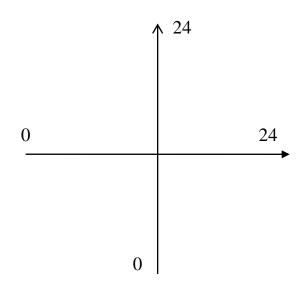
1	13	25	37	49
2	14	26	38	50
3	15	27	39	51
4	16	28	40	52
5	17	29	41	53
6	18	30	42	54
7	19	31	43	55
8	20	32	44	56
9	21	33	45	57
10	22	34	46	
11	23	35	47	
12	24	36	48	

#### Ключи

Экстраверсия		1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 39, 44, 46, 49, 53, 56 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51
Нейротизм	«да»	2, 4, 7, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55

Ложь «да» 6, 24, 36 «нет» 12, 18, 30, 42, 48, 54

#### Особенности моего эмоционального потенциала



Задание 2. Определите свой творческий потенциал Тест Хорста Зиверта на определение творческих способностей

Тест состоит из пяти заданий, которые позволяют измерить различные уровни творческих способностей.

# Подготовка к тестированию

Испытуемым предлагается прочитать задания к тесту перед его выполнением. Время выполнения теста — 26 минут. Вместе с подготовкой, чтением инструкций и разъяснением непонятных моментов необходимо отвести 35—40 минут.

#### Описание методики

В первом задании определяется уровень *находчивости* (*шкала Н*). Испытуемым предлагается заполнить три колонки. В каждой из колонок находится 30 пустых строк. В каждую из этих строк испытуемые должны вписать по одному слову. У всех слов должны совпадать две начальные буквы. В первой колонке нужно написать как можно больше слов, начинающихся с «ге...», во второй – с «пе...», в третьей – с «ба...». Для заполнения каждой колонки отводится по 1 минуте.

Во втором задании определяется способность комбинировать (шкала К). Испытуемые должны заполнить две колонки. В каждой колонке

по 30 пустых строк. В первой колонке испытуемым предложено написать названия различных животных. Во второй колонке испытуемые должны скомбинировать эти названия с другими словами так, чтобы получились новые, фантастические слова. На заполнение каждой колонки отводится 1 минута.

В третьем задании определяется, насколько у испытуемых развито дивергентное мышление (шкала Д). Для выполнения этого задания испытуемые должны придумать, что можно сделать с каждым из трех предметов, названия которых даны. Предметы следующие: спичечный коробок, жестянка, автомобильная шина. Испытуемые должны предложить совершенно абсурдные, но в то же время рациональные идеи. На каждый предмет отводится десять пустых строчек. Время выполнения всего задания — 3 минуты.

В четвертом задании предлагается определить творческие способности в наглядной сфере — визуальное творчество (шкала В). Испытуемым предлагается 12 рисунков, не имеющих конкретного смысла. Задача испытуемых — дорисовать эти рисунки, чтобы они приобрели смысл (см. Приложение 1, «Визуальное творчество (шкала В)», рис. 1—12). На выполнение этого задания отводится 10 минут.

В пятом задании определяется способность ассоциировать — свобода ассоциаций (шкала CA). Испытуемым предлагается восемь рисунков, которым нужно дать несколько интерпретаций (см. Приложение 1, «Свобода ассоциаций (шкала CA)», рис. 1—8). Свои названия испытуемые должны записать рядом с рисунками. На выполнение этого задания дается 8 минут.

# Инструкция

Каждый раздел предназначен для проверки того или иного измерения ваших творческих способностей. Прочитайте сначала вопросы и указания к решению теста и дайте соответствующие ответы. Результаты исследования останутся анонимными и будут оценены лишь статистически.

# Находчивость (шкала Н)

Здесь вам будут предложены некоторые задачи, решая которые вы сможете проверить, может ли вас «осенить».

#### Задания

В левой колонке множество линеек (пустых строк). В каждую из этих строчек вы должны записать одно слово. У всех слов должны совпадать две начальные буквы. Например, как это имеет место для слов, начинающихся со «св...»: свежий, свободный, святой и т. д.

Правописание и длина слов не играют большой роли. Нужно только писать разборчиво. В вашем распоряжении одна минута для заполнения первой колонки.

#### Находчивость (шкала Н)

Сколько вы найдёте слов, начинающихся с «ге...»? У вас одна минута. Заполните первую колонку.

1. География
2.
•••
20.
Находчивость (шкала Н)
Проделайте то же самое с сочетанием «ба». У вас одна минута.
1. Бабушка 2.
•••
20.
Находчивость (шкала Н)
Проделайте то же самое с сочетанием «пе». У вас одна минута.
1. Перо 2.

#### Способность комбинировать (шкала К)

Вы, конечно, знаете много названий животных. А теперь попытайтесь связать эти названия с другими словами так, чтобы возникли новые, фантастические названия.

Вот два примера.

20.

Если вы комбинируете слово «носорог» со словом «рогатка», то у вас получится слово «носорогатка». Таким образом, фантастическое «слово» должно перекрывать исходные. В нашем случае вы делаете это со словом «носорог», так что его окончание, сливаясь с началом слова «рогатка», порождает «носорогатку».

Другой пример: слово «мышь». В этом случае можно скомбинировать его со словом «камыш». Таким образом возникает фантастическое слово «камышь». Слова реальные и фантастические надо

расположить в две колонки: в левой названия животных, в правой – комбинированные названия, то есть название животного + \*\*\* или \*\*\* + название животного. Пропустите строчки там, где фантазия вам откажет.

На заполнение каждой колонки вам отводится строго одна минута.

Vanfantinapatitiaa tiaapatitia

# Способность комбинировать (шкала К)

Сначала заполните первую колонку.

пазвание животного	комоинированное название			
1.	1.			
2.	2.			
20.	20.			

Стоп! Минута прошла.

**Поррония жирожного** 

## Дивергентное мышление (шкала Д)

Выполнение задания должно показать, насколько у вас развито дивергентное (нестандартное) мышление. Речь идет о том, чтобы открыть совершенно абсурдные, но и в то же время рациональные связи, которые могут иметь место в любой системе.

Вот, например, шариковая ручка. Вы используете ее для письма и рисования, но она может сгодиться и для другого. В частности, чтобы провертеть дырки в бумажном листе.

#### Задание

Придумать, что можно сделать с каждым из трех предметов, названия которых вам будут даны. Сколько возможных вариантов вы найдете? На каждый предмет отводится одна минута. Общее время для выполнения всего задания составляет три минуты.

Что можно сделать со спичечным коробком? Какие возможности вы предложите?

Спичечный коробок

1.

2.

. . .

10.

Прекратите, пожалуйста, работу над этим заданием по истечении минуты и приступайте к выполнению следующего.

Что можно сделать с жестянкой? Какие возможности вы предложите?

Жестянка

1.

2.

. . .

10.

Прекратите, пожалуйста, работу над этим заданием и приступайте к выполнению следующего.

Что можно сделать с автомобильной шиной? Какие возможности вы предложите?

Автомобильная шина

1.

2.

. . .

10.

По истечении одной минуты прекратите, пожалуйста, работу над этим заданием. Общее время должно составлять три минуты.

# Визуальное творчество (шкала В)

#### Задание

Вам будут предложены двенадцать рисунков, не имеющих конкретного смысла. Пожалуйста, дорисуйте их, чтобы они приобрели смысл. Приводим пример «дорисовывания» (см. рис. 1).

Вы должны так дополнить предлагаемые линии, точки, кружочки и т. д., чтобы они не выделялись. Иными словами, исходный момент, возбудитель такого именно образа должен быть скрыт. Должно возникнуть нечто новое, осмысленное. Если вы почаще будете выполнять подобные задания, то сможете существенно повысить свой творческий потенциал в визуальной области. На завершение приведённых рисунков вам даётся десять минут.

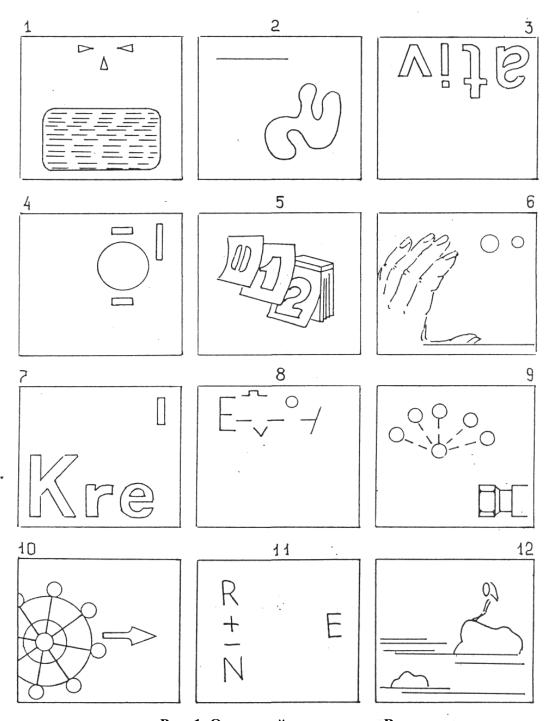


Рис. 1. Опросный лист шкалы В

# Свобода ассоциаций (шкала СА)

Вы уже познакомились с некоторыми нюансами творческого подхода. В следующем задании вновь понадобится зрительная память в сочетании со способностью ассоциировать. Как и в других заданиях, оценка выявит в общем направленность творческой одаренности в данной сфере. Прежде всего это касается сочетания свободы ассоциаций и визуальной креативности.

#### Задание

На этой странице помещен рисунок, который можно истолковать неоднозначно (см. рис. 2). Вы должны совершенно непосредственно, без долгих размышлений дать рисунку несколько интерпретаций. Запишите свои толкования рядом с рисунком.

Для выполнения этого задания вам дается восемь минут.

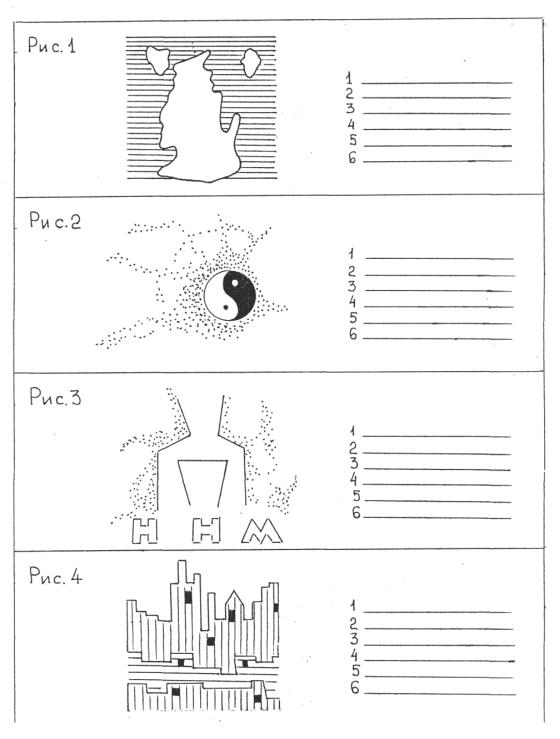


Рис. 2. Опросный лист задания «Интерпретация»

# Задание 3. Определите свой мотивационный потенциал Тест смысложизненных ориентаций

		_	
Ф.И.О	Пол	Возраст лет	Дата

# Инструкция

Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача — выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 3, 2, 1, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе. Если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны для вас, то отметьте 0.

№	Суждения для оценки	3	2	1	0	1	2	3	Суждения для оценки
1	Обычно мне очень скучно								Обычно я полон энергии
2	Жизнь кажется мне всегда								Жизнь кажется мне
	волнующей и								совершенно спокойной и
	захватывающей								рутинной
3	В жизни я не имею								В жизни я имею очень
	определенных целей и								ясные цели
	намерений								
4	Моя жизнь кажется мне								Моя жизнь
	крайне бессмысленной и								представляется мне
	бесцельной								вполне осмысленной и
									целеустремленной
5	Каждый день кажется мне								Каждый день кажется
	всегда новым и								мне совершенно
	непохожим на другие								похожим на все другие
6	Когда я уйду на пенсию, я								Когда я уйду на пенсию,
	займусь интересными								я постараюсь не
	вещами, которыми всегда								обременять себя
	мечтал заняться								никакими заботами
7	Моя жизнь сложилась								Моя жизнь сложилась
	именно так, как я мечтал								совсем не так, как я
									мечтал
8	Я не добился успехов в								Я осуществил многое из
	осуществлении своих								того, что было мной
	жизненных планов								запланировано
9	Моя жизнь пуста и								Моя жизнь наполнена
	неинтересна								интересными делами
10	Если бы мне пришлось								Если бы мне пришлось
	сегодня подводить итог								сегодня подводить итог
	моей жизни, то я бы								моей жизни, то я бы
	сказал, что она была								сказал, что она не имела
	вполне осмысленной								смысла
11	Если бы я мог выбирать,								Если бы я мог выбирать,
	то я бы построил свою								то я бы прожил жизнь
	жизнь совершенно иначе								еще раз так же, как живу
									сейчас

12	Когда я смотрю на		Когда я смотрю на
	окружающий меня мир, он		окружающий меня мир,
	часто приводит меня в		он совсем не вызывает у
	растерянность и		меня беспокойства и
	беспокойство		растерянности
13	Я человек очень		Я человек совсем не
	обязательный		обязательный
14	Я полагаю, что человек		Я полагаю, что человек
	имеет возможность		лишен возможности
	осуществить свой		выбирать (из-за влияния
	жизненный выбор по		природных условий и
	своему желанию		способностей)
15	Я определенно могу		Я не могу назвать себя
	назвать себя		целеустремленным
	целеустремленным		человеком
	человеком		
16	В жизни я еще не нашел		В жизни я нашел свое
	своего призвания и ясной		призвание и цели
	цели		
17	Мои жизненные взгляды		Мои жизненные взгляды
	еще не определились		вполне определились
18	Я считаю, что мне удалось		Я едва ли способен найти
	найти призвание и		призвание и интересные
	интересные цели в жизни		цели в жизни
19	Моя жизнь в моих руках, и		Моя жизнь не подвластна
	я сам управляю ей		мне, и она управляется
			внешними событиями
20	Мои повседневные дела		Мои повседневные дела
	приносят мне		приносят мне сплошные
	удовольствие и		неприятности и
	удовлетворение		переживания

Несмотря на малый объем опросника, при факторном анализе выделились шесть факторов, пять из которых (за исключением второго) хорошо интерпретируются, включают с весом не менее 0,40 от 4 до 6 пунктов каждый и значимо (0,01) коррелируют с общим показателем осмысленности жизни. Эти факторы описаны ниже. Как можно видеть, человек может черпать смысл жизни либо в ее будущих целях (первый фактор), либо в самом настоящем процессе жизни (второй фактор), либо в ее результатах, относящихся к прошлому. В любом случае смысл всегда может быть найден (В. Франкл). Это позволяет строить типологию смыслов.

# Получение общего показателя осмысленности жизни

Баллы по прямым вопросам начисляются по шкале 7 6 5 4 3 2 1, баллы по обратным вопросам начисляются по шкале 1 2 3 4 5 6 7 слева направо. Баллы по всем 20 пунктам суммируются. Разброс показателей от 140 до 20.

#### Субшкалы

#### 1. Цели в жизни

Прямые пункты -15, 18, обратные пункты -3, 4, 16, 17. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. **Низкие** баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне осмысленности жизни будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. **Высокие** баллы могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам СЖО.

# 2. Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни

Прямые – 2, 5, 6, 20, обратные – 1, 4, 9. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли человек сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по всем остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие – признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем, при этом ей могут придавать смысл воспоминания о прошлом и нацеленность в будущее.

# 3. Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией

Прямые – 7, 10, 18, 20, обратные – 8, 9, 11. Баллы по этой шкале выражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным характеризуют человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие – неудовлетворенность прожитой частью жизни.

# 4. Локус контроля Я (Я – хозяин жизни)

Прямые — 7, 13, 14, 18, 19, обратные — 11. **Высокие** баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими представлениями о ее смысле. **Низкие** — неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

# 5. Локус контроля жизни, или управляемость жизни

Прямые – 6, 7, 14, 18, 19, обратные – 12. При **высоких** баллах – убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. **Низкие** – фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна контролю, что свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

# Опросник терминальных ценностей ОТеЦ (И.Г. Сенин)

Опросник дает возможность ответить на основные вопросы.

- 1. Какая ценность является преобладающей в жизни личности?
- Собственный престиж, т. е. завоевание признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям.
- Высокое материальное положение, т. е. обращение к факторам материального благополучия как главному смыслу существования.
- Креативность, т. е. реализация своих творческих возможностей, стремление изменять окружающую действительность.
- Активные социальные контакты, т. е. установление благоприятных отношений в различных сферах социального взаимодействия, расширение своих межличностных связей. Реализация своей социальной роли.
- Развитие себя, т. е. познание своих индивидуальных особенностей, постоянное развитие своих способностей и других личностных характеристик.
- Достижения, т. е. постановка и решение определенных жизненных задач как главный жизненный фактор.
- Духовное удовлетворение, т. е. руководство моральнонравственными принципами, преобладание духовных потребностей над материальными.
- Сохранение собственной индивидуальности, т. е. преобладание собственных мнений, взглядов, убеждений над общепринятыми, защита своей неповторимости и независимости.
  - 2. Какая жизненная сфера наиболее значима для личности?
  - Сфера профессиональной жизни.
  - Сфера обучения и образования.
  - Сфера семейной жизни.
  - Сфера общественной жизни.
  - Сфера увлечений.
- 3. В какой жизненной сфере преобладающая терминальная ценность реализуется в наибольшей степени, т. е. какая жизненная сфера наиболее значима для реализации преобладающей терминальной ценности?

# Инструкция

Просим оценить каждое утверждение по пятибалльной шкале.

Если утверждение лично для Вас не имеет никакого значения, то поставьте в соответствующей клетке бланка цифру «1».

Если имеет небольшое значение – «2».

Если имеет определенное значение – «3».

Если для Вас это важно – «4».

Если для Вас это очень важно – «5».

No	Балл	No	Балл	№	Балл	№	Балл
1		21		41		61	
2		22		42		62	
3		23		43		63	
4		24		44		64	
5		25		45		65	
6		26		46		66	
7		27		47		67	
8		28		48		68	
9		29		49		69	
10		30		50		70	
11		31		51		71	
12		32		52		72	
13		33		53		73	
14		34		54		74	
15		35		55		75	
16		36		56		76	
17		37		57		77	
18		38		58		78	
19		39		59		79	
20		40		60		80	

#### Утверждения

Оцените, насколько важно для Вас:

- 1. В работе быстро достигать намеченных целей.
- 2. Создавать что-то новое в изучаемой области знаний.
- 3. Находить внутреннее удовлетворение в активной общественной жизни.
- 4. Иметь интересную работу, полностью поглощающую Вас.
- 5. Учиться, чтобы не отстать от людей Вашего круга в образовании.
- 6. Вести такой образ семейной жизни, который ценится обществом.
- 7. Чтобы люди Вашего круга в свободное время увлекались тем же, чем Вы.
- 8. Получать материальное вознаграждение за общественную деятельность.
- 9. Чтобы облик Вашего жилища постоянно изменялся.
- 10. Получить высшее образование или поступить в аспирантуру, получить ученую степень.
- 11. Чтобы Ваша семья обладала высоким уровнем материального благосостояния.
- 12. Избегать конформизма в своих общественно-политических взглядах.
- 13. В своем увлечении быстро достигать намеченных целей.
- 14. Учиться, чтобы «не затеряться в толпе».
- 15. Иметь приятельские отношения с коллегами по работе.
- 16. Состоять членом какого-либо клуба по интересам.
- 17. Развивать свои организаторские способности, заниматься общественной деятельностью.
- 18. Вместе с семьей посещать театры, художественные выставки, концерты.

- 19. Чтобы ваше увлечение подчеркивало Вашу индивидуальность.
- 20. Чтобы уровень образования помог бы Вам укрепить свое материальное положение.
- 21. Как оценивают Вашу работу другие люди.
- 22. Общаться с разными людьми, активно участвуя в общественной жизни.
- 23. Учиться, чтобы «не зарывать свой талант в землю».
- 24. Чтобы Ваши дети опережали в своем развитии сверстников.
- 25. В свободное время создавать нечто новое, ранее не существовавшее.
- 26. Чтобы ваша профессия подчеркивала Вашу индивидуальность.
- 27. Чтобы не отставать от времени, интересоваться общественно-политической жизнью.
- 28. Чтобы уровень Вашей образованности позволял Вам чувствовать себя уверенно в общении с самыми разными людьми.
- 29. Сохранять полную свободу и независимость от членов Вашей семьи.
- 30. Чтобы Ваше увлечение помогло Вам укрепить свое материальное положение.
- 31. Быть рационализатором, новатором.
- 32. Добиваться конкретных целей, занимаясь общественной деятельностью.
- 33. Учиться, чтобы узнавать что-то новое в изучаемой области знаний.
- 34. Быть лидером в Вашей семье.
- 35. Знать свои способности в сфере Вашего хобби.
- 36. Чтобы на работе можно было приобретать различные дефицитные товары.
- 37. Применять свои собственные методы в общественной жизни.
- 38. Чтобы семейная жизнь исправила некоторые недостатки Вашей натуры.
- 39. Полностью сосредоточиться на своем занятии, проводя свободное время за хобби.
- 40. Быть полезным для общества.
- 41. Постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.
- 42. Чтобы лидером в семье был какой-либо другой член, кроме Вас.
- 43. Получать удовольствие не от результата работы, а от ее процесса.
- 44. Знать, какого уровня образования можно достичь с Вашими способностями.
- 45. Занимать такое место в обществе, которое укрепило бы Ваше материальное положение.
- 46. Тщательно планировать свою семейную жизнь.
- 47. Чтобы во время работы сослуживцы постоянно были рядом.
- 48. Чтобы жизнь нашего общества постоянно изменялась.
- 49. Иметь супруга (супругу) из семьи высокого социального положения.

- 50. Чтобы уровень вашего образования помог бы Вам занять желаемую должность.
- 51. Иметь собственные политические убеждения.
- 52. Перед началом работы четко ее распланировать.
- 53. Постоянно интересоваться новыми методами обучения и воспитания детей в семье.
- 54. Увлекаясь чем-то в свободное время, общаться с людьми, увлекающимися тем же.
- 55. Повышать уровень своего образования, чтобы внести вклад в изучаемую дисциплину.
- 56. Занимаясь общественной деятельностью, учиться убеждать людей в своей точке зрения.
- 57. Чтобы Ваша работа была не хуже, чем у других.
- 58. Чтобы Ваша супруг (супруга) получал (получала) высокую зарплату.
- 59. Чтобы Ваше образование давало возможность для получения дополнительных материальных благ (гонорары, приобретение на льготных условиях дефицитных товаров, путевок).
- 60. Участвуя в общественной жизни, взаимодействовать с опытными людьми.
- 61. Чтобы Ваша работа не противоречила Вашим жизненным принципам.
- 62. В супружестве быть всегда абсолютно верным.
- 63. В своем увлечении создавать необходимые в жизни вещи (одежду, мебель и т. п.).
- 64. Повышать уровень своего образования, чтобы быть в кругу умных и интересных людей.
- 65. Чтобы Ваши общественно-политические взгляды совпадали с мнением Ваших авторитетов.
- 66. Иметь высокооплачиваемую работу.
- 67. В семейной жизни опираться лишь на собственные взгляды, даже если они противоречат общественному мнению.
- 68. Достигать поставленной цели в своей общественной деятельности.
- 69. Приспособиться к характеру Вашей супруги (супруга), чтобы избежать семейных конфликтов.
- 70. Тратить время на изучение новых веяний в Вашей профессиональной сфере.
- 71. Чтобы увлечение занимало большую часть Вашего свободного времени.
- 72. Вносить различные усовершенствования в сферу Вашего хобби.
- 73. Чтобы уровень Вашего образования соответствовал уровню образования человека, мнение которого Вы цените.
- 74. Завоевать уважение людей благодаря своему увлечению.
- 75. Выбрать редкую, уникальную специальность для обучения, чтобы лучше проявить свою индивидуальность.

- 76. Занимаясь на досуге любимым делом, детально продумывать свои действия.
- 77. Чтобы Ваши взгляды на жизнь проявлялись в вашем увлечении.
- 78. Учиться, получая при этом удовольствие.
- 79. Чтобы приемы Вашей работы изменялись.
- 80. Чтобы круг Ваших увлечений постоянно расширялся.

Терминальные	Жизненные сферы								
ценности	Профес. жизнь Обучение		Семейная жизнь	Обществ. жизнь	Увлечение	Сумма			
1. Собственный престиж	21, 57	5, 73	6, 49	27, 65	7, 74				
2. Высокое материальное положение	36,66	20, 59	11, 58	8, 45	30, 63				
3. Креативность	31,79	2, 55	9, 53	37, 48	25, 72				
4. Активные социальные контакты	15,47	28, 64	34, 42	22, 60	16, 54				
5. Развитие себя	41,70	23, 44	38, 69	17, 56	35, 80				
6. Достижения	1, 52	10, 50	24, 46	32, 68	13, 76				
7. Духовное удовлетворение	4, 43	33, 78	18, 62	3, 40	39, 71				
8. Сохранение собственной индивидуальности	26, 61	14. 75	29, 67	12, 51	19, 77				
Сумма									

#### Анализ

# Ценности

Высокий балл по показателю «Сохранение собственной индивидуальности» говорит о стремлении человека к независимости от других людей. Такие люди часто бывают убеждены в том, что самое важное в жизни — это сохранить неповторимость и своеобразие своей личности, своих взглядов, убеждений, своего стиля жизни, стремясь как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций.

Высокий балл по показателю «Развитие себя» отражает заинтересованность человека в объективной информации об особенностях своего характера, своих способностей, других характеристик личности. Такие люди, как правило, стремятся к самосовершенствованию, считая, что потенциальные возможности человека почти неограниченны и что в

первую очередь в жизни необходимо добиваться наиболее полной их реализации.

Высокий балл по шкале терминальных ценностей «Духовное удовлетворение» отражает стремление человека к получению морального удовлетворения во всех сферах жизни. Такие люди, как правило, считают, что главное – делать только то, что интересно и что приносит внутреннее удовлетворение.

Высокий балл по показателю «**Креативность**» отражает стремление человека к реализации своих творческих возможностей, внесению различных изменений во все сферы жизни. Люди с высоким баллом по данному показателю во всем стремятся избегать стереотипов и разнообразить свою жизнь. Такие люди обычно быстро устают от размеренного хода своей жизни и всегда стараются внести в нее что-то новое.

Высокий балл по шкале «Собственный престиж» отражает сильную заинтересованность испытуемого во мнениях окружающих о себе, так как испытуемый нуждается в социальном одобрении своего поведения.

Высокий балл по показателю «Высокое материальное положение» отражает стремление человека к возможно более высокому уровню материального благосостояния. Такие люди бывают убеждены в том, что материальный достаток является главным условием жизненного благополучия.

Высокий балл по показателю «Достижения» говорит о стремлении человека к достижению конкретных и ощутимых результатов в различные периоды жизни. Такие люди, как правило, тщательно планируют свою жизнь, ставя конкретные цели на каждом ее этапе и считая, что главное – добиться этих целей. Кроме того, часто большое количество достижений служит для таких людей основанием для высокой самооценки.

Высокий балл по показателю «**Активные социальные контакты**» говорит о стремлении человека к установлению благоприятных взаимоотношений с другими людьми. Для таких людей, как правило, очень значимы все аспекты человеческих взаимоотношений, они часто бывают убеждены в том, что самое ценное в жизни — это возможность общаться и взаимодействовать с другими людьми.

# Сферы

Высокий балл по показателю «**Обучение**» отражает стремление человека к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. Такие люди считают, как правило, что самое главное в жизни – это учиться и получать новые знания.

Высокий балл по показателю «**Профессиональная жизнь**» говорит о высокой значимость для человека сферы его профессиональной деятельности. Такие люди много времени отдают работе, включаются в

решение всех производственных проблем, при том что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека.

Высокий балл по шкале «Увлечение» говорит о том, что для испытуемого основное место в жизни человека занимает его увлечение (хобби). Такие люди, как правило, отдают своему увлечению свободное время и считают, что без увлечения жизнь человека во многом неполноценна.

Высокий балл по показателю «Общественная жизнь» отражает высокую значимость для человека проблем жизни общества. Такие люди, как правило, быстро вовлекаются в общественно-политическую жизнь, считая, что главное для человека — это его общественно-политические убеждения.

Высокий балл по показателю «Сфера семейной жизни» говорит о высокой значимости для человека всего того, что связано с жизнью его семьи. Такие люди отдают много сил и времени решению проблем своей семьи, считая, что главное в жизни — это благополучие в семье.

Осооенности моего мотивационного потенциала

## Задание 4. Определите свой волевой потенциал

## Методика «Самооценка волевых качеств»

(разработана Н.Е. Стамбуловой)

Оценивается уровень развития волевых качеств: целеустремленности, настойчивости и упорства, смелости и решительности, инициативности и самостоятельности, самообладания и выдержки.

Опросник позволяет диагностировать два параметра волевого качества: выраженность и генерализированность. Под выраженностью качества понимается наличие и устойчивость проявления основных его признаков, под генерализированностью — универсальность качества, т. е. широта его проявления в различных жизненных ситуациях и видах деятельности.

## Инструкция

Прочтите внимательно каждое суждение. Подумайте, насколько оно характерно для вас. Исходя из этого выберите соответствующий ответ из пяти предлагаемых вариантов и его номер поставьте в протоколе напротив номера соответствующего суждения.

## Варианты ответов

1. «Так не бывает» (-2)

- 2. «Пожалуй, неверно» (-1)
- 3. «Может быть» (0)
- 4. «Наверное, да» (+1)
- 5. «Уверен, что да» (+2)

Ответив на вопросы первого опросника («Целеустремленность»), переходите к следующему — и так до конца, пока не заполните сводный протокол. Затем обработайте ответы с помощью ключа, который одинаков для всех пяти опросников.

#### Текст опросников

### Целеустремленность

- 1. Приступая к любому делу, всегда четко осознаю, чего я хочу достичь.
- 2. Неудача в соревновании побуждает меня тренироваться с удвоенной энергией.
- 3. Мои интересы неустойчивы, не могу пока определить, к чему мне стремиться в жизни.
- 4. Я отчетливо представляю себе, чему хочу научиться в институте.
- 5. Во время тренировки мне быстро надоедает работать строго в соответствии с планом.
- 6. Если уж ставлю перед собой определенную цель, то неуклонно стремлюсь к ее достижению, как бы ни было трудно.
- 7. В каждом тренировочном занятии ставлю перед собой конкретные задачи.
- 8. При неудачах меня всегда одолевают сомнения, стоит ли продолжать начатое дело.
- 9. Четкое планирование работы не характерно для меня.
- 10. Редко задумываюсь над тем, как можно применить знания, получаемые в институте в будущей практической работе.
- 11. Никогда сам не проявляю инициативы в постановке новых целей, предпочитаю следовать указаниям других людей.
- 12. Обычно под влиянием разного рода препятствий мое стремление к цели значительно ослабевает.
- 13. У меня есть главная цель жизни.
- 14. После неудачи в соревновании долго не могу заставить себя тренироваться в полную силу.
- 15. К общественной работе отношусь с меньшей ответственностью, чем к учению и занятиям спортом.
- 16. Как правило, заранее намечаю конкретные задачи, планирую свою работу.
- 17. Постоянно испытываю потребность ставить перед собой новые цели и достигать их.
- 18. Начиная новое дело, не всегда четко представляю себе, к чему следует стремиться; обычно надеюсь, что это прояснится по ходу работы.
- 19. Всегда стараюсь до конца выполнить любое общественное поручение.

20. Даже при неудачах меня не покидает уверенность, что достигну поставленной цели.

#### Смелость и решительность

- 1. Принимая какое-нибудь решение, я всегда реально оцениваю свои возможности.
- 2. Не боюсь вмешаться в ситуацию на улице, если нужно предотвратить несчастный случай.
- 3. Мне трудно выполнить свои обещания.
- 4. Высказываю свое мнение, несмотря на возможность конфликта.
- 5. Сознание, что соперник сильнее, является для меня серьезным препятствием.
- 6. Легко освобождаюсь от тревоги, опасений, страха.
- 7. Установив для себя распорядок дня, я четко его придерживаюсь.
- 8. Меня часто мучают сомнения.
- 9. Мне больше по душе, если ответственность за совместное дело несут другие, а не я.
- 10. Вряд ли я смогу рискнуть предотвратить несчастный случай.
- 11. Когда я анализирую свои поступки, часто прихожу к выводу, что недостаточно хорошо продумал и спланировал свои действия.
- 12. Как правило, я избегаю рискованных ситуаций.
- 13. Не испытываю страха перед сильным соперником.
- 14. Много раз решал с завтрашнего дня начать «новую жизнь», но с утра все шло по-старому.
- 15. Возможность конфликта заставляет меня держать свое мнение при себе.
- 16. Обычно мне легко удается справиться со своими сомнениями.
- 17. Постоянно чувствую ответственность за свои дела и поступки.
- 18. С трудом преодолеваю страх.
- 19. Для меня исключительный случай, если я не смог сдержать слово.
- 20. Возможность рискнуть доставляет мне радость.

## Настойчивость и упорство

- 1. Начиная доброе дело, я уверен, что сделаю все возможное для его выполнения.
- 2. Всегда до конца отстаиваю свое мнение, если уверен, что прав.
- 3. Я не в состоянии принудить себя тренироваться на фоне усталости.
- 4. В соревновании борюсь изо всех сил до последнего мгновения.
- 5. Мне трудно доводить до конца общественные дела.
- 6. Для меня характерны планомерность, систематичность в работе.
- 7. На тренировочном занятии заставляю себя полностью выполнить задание, даже если очень устал.
- 8. Часто бросаю на полпути начатые дела, потеряв интерес к ним.

- 9. Мне больше по душе легкие, пусть даже менее результативные, пути и пели.
- 10. Не могу заставить себя планомерно заниматься в течение всего семестра, особенно по тем учебным предметам, которые даются с трудом.
- 11. Обычно я не знаю, хватит ли у меня желания и сил завершить начатое дело.
- 12. У меня никогда не появляется желание поставить перед собой труднодостижимую цель.
- 13. Систематически готовлюсь к учебным занятиям в институте.
- 14. Неудача в ходе соревнований резко снижает мою активность и желание продолжать борьбу.
- 15. В споре я чаще всего уступаю другим.
- 16. До конца выполняю даже скучную и однообразную работу, если это необходимо.
- 17. Испытываю особое удовлетворение, если успех достался с большим трудом.
- 18. Не могу заставить себя работать систематически.
- 19. Выполняя общественные поручения, я всегда добиваюсь того, что необходимо.
- 20. Довольно часто я испытываю потребность проверить себя в трудных делах.

### Инициативность и самостоятельность

- 1. Как правило, все важные решения я принимаю без посторонней помощи.
- 2. Мне легко удается побороть смущение и первым завязать разговор с незнакомым человеком.
- 3. Никогда по собственной инициативе я не берусь за выполнение общественных поручений.
- 4. При подготовке к учебным занятиям довольно часто я читаю дополнительную литературу, не ограничиваясь лекцией или учебником.
- 5. Отсутствие тренера на соревновании (его советов, поддержки и т. п.) значительно снижает мои результаты.
- 6. Больше всего мне нравится пробовать свои силы в творческой деятельности.
- 7. На тренировочных занятиях я стараюсь придумывать новые упражнения.
- 8. Чувствую себя спокойно и уверенно, если кто-то руководит мною.
- 9. Прежде чем что-то сделать, я всегда советуюсь с кем-нибудь из знакомых
- 10. В разговоре или при знакомстве я стремлюсь предоставить инициативу другому.
- 11. Для меня удобнее всего выполнять работу по точно известному образцу.

- 12. Обычно я отказываюсь от своих планов, намерений, если другие находят их неудачными.
- 13. К общественной работе я отношусь не формально, стараюсь сделать ее не только полезной, но и интересной.
- 14. При изучении любого учебного предмета я не стремлюсь знать больше, чем требуется для сдачи зачета или экзамена.
- 15. Обычно я не задумываюсь над содержанием тренировки, точно выполняю то, что предлагает тренер.
- 16. Стремлюсь быть организатором новых дел в коллективе.
- 17. Если я уверен, что прав, всегда поступаю по-своему.
- 18. Процесс творчества не привлекает меня.
- 19. Результаты моих выступлений в соревнованиях практически не зависят от того, присутствует ли на них мой тренер.
- 20. В любую работу стремлюсь внести что-то новое, иначе мне неинтересно.

## Самообладание и выдержка

- 1. Я легко могу заставить себя ждать, если это необходимо.
- 2. В споре мне обычно удается сохранять спокойствие и объективность.
- 3. Не могу нормально тренироваться, если меня что-то тревожит.
- 4. В течение всего соревнования я четко контролирую свои мысли, чувства, действия, поведение.
- 5. Совершенно не переношу боли.
- 6. Мне удается сохранять ясность мысли даже в самых сложных жизненных ситуациях.
- 7. Неприятности в институте и дома не снижают качества моей тренировки.
- 8. Долгое ожидание очень мучительно для меня.
- 9. Бывает, когда я встревожен, волнуюсь, совершенно теряю контроль над собой.
- 10. Во время экзамена я иногда не могу ответить даже то, что знаю.
- 11. Считаю, что умение владеть собой не так уж важно для человека.
- 12. Если у меня плохое настроение, никогда не могу этого скрыть.
- 13. На экзамене я всегда мобилизуюсь и получаю оценку не ниже той, на которую рассчитываю.
- 14. Не могу сдержать себя, чтобы на грубость не ответить тем же.
- 15. В процессе соревнований я с трудом владею собой.
- 16. Мне легко заставить себя сдержать смех, если я чувствую, что он неуместен.
- 17. Сильное волнение, как правило, не сказывается на целесообразности моих действий и поведения.
- 18. В сложной ситуации я обычно теряюсь, не могу быстро принять нужное решение.

- 19. Могу заставить себя действовать, превозмогая боль, если это крайне необходимо.
- 20. Специально учусь владеть собой.

Положения 1, 6, 8, 9, 11, 12, 16, 17, 18, 20 служат для диагностики выраженности волевых качеств, положения 2, 3, 4, 5, 7, 10, 13, 14, 15, 19 — для диагностики генерализированности волевых качеств.

Подсчитывается алгебраическая сумма баллов отдельно по суждениям параметра выраженности и параметра генерализированности для каждого волевого качества. Для перевода на положительную шкалу оценок к суммарной оценке прибавляется 20 баллов, и окончательные результаты заносятся в протокол.

Заключение об уровне развития каждого волевого качества делается по параметрам выраженности и генерализированности с учетом следующих нормативных показателей: 0–19 баллов – низкий уровень, 20–30 баллов – средний уровень, 31–40 баллов – высокий уровень

### Методика Роттера

Показатель, получаемый в результате тестирования, дает возможность оценить представления о способности управлять жизненными ситуациями и о степени ответственности человека за их развитие.

Выраженная интернальность (низкая социализация) положительно связана со стремлением к достижению.

Интерналы склонны принимать ответственность на себя. Неудачи не прекращают их целесообразной активности. Они инициативны в ситуации неопределенности, стремятся к возрастанию объема знаний.

Экстерналы (высокая социализация) связаны с проявлением явления нетерпеливости, раздражительности. Они склонны к приписыванию ответственности за все внешним факторам, не верят в способность управлять собственной жизнью.

Преимущества теста: компактность и выявление интегральной характеристики, тесно связанной с уровнем развития волевых качеств.

## Инструкция

Каждый пункт содержит два высказывания - A и В. Внимательно прочитайте каждое из них и укажите то, которое в большей степени соответствует вашей точке зрения. 7 минут.

## Текст опросника

1. А. Дети попадают в беду потому, что родители слишком часто их наказывают.

- В. В наше время неприятности случаются с детьми чаще всего потому, что родители слишком мягко относятся к ним.
- 2. А. Многие неудачи происходят от невезения.
  - В. Неудачи людей являются результатом собственных ошибок.
- 3. А. Одна из главных причин совершения аморальных поступков в обществе состоит в том, что окружающие мирятся с ними.
  - В. Всегда будут встречаться аморальные поступки независимо от того, насколько усердно окружающие пытаются предотвратить их.
- 4. А. В конце концов к людям приходит заслуженное признание.
  - В. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными.
- 5. А. Мнение, что преподаватели несправедливы к учащимся, неверно.
  - В. Многие учащиеся не понимают, что их отметки могут зависеть от случайных обстоятельств.
- 6. А. Успех руководителя во многом зависит от удачного стечения обстоятельств.
  - В. Способные люди, которые не стали руководителями, сами не использовали свои возможности.
- 7. А. Как бы Вы ни старались, некоторые люди все равно не будут симпатизировать Вам.
  - В. Тот, кто не сумел завоевать симпатии окружающих, просто не умеет ладить с другими.
- 8. А. Наследственность играет главную роль в формировании характера и поведения человека.
  - В. Только жизненный опыт определяет характер и поведение человека.
- 9. А. Я часто замечал справедливость поговорки «Чему быть того не миновать».
  - В. По-моему, лучше принять решение и действовать, чем надеяться на судьбу.
- 10. А. Для хорошо подготовленного специалиста не существует такой вещи, как пристрастная проверка.
  - В. Даже хорошо подготовленный специалист обычно не выдерживает пристрастной проверки.
- 11. А. Успех является результатом усердной работы и мало зависит от везения.
  - В. Чтобы добиться успеха, нужно не упустить удобный случай.
- 12. А. Каждый гражданин может оказывать влияние на всякое государственное решение.
  - В. Обществом управляют люди, которые выдвинуты на ответственные посты, а рядовой человек мало что может сделать.
- 13. А. Когда я строю планы, то я в общем убежден, что смогу осуществить их.

- В. Не всегда благоразумно планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
- 14. А. Есть люди, о которых смело можно сказать, что они нехорошие.
  - В. В каждом человеке есть что-то хорошее.
- 15. А. Осуществление моих желаний не связано с везением.
  - В. Когда не знают, как быть, подбрасывают монету. По-моему, в жизни можно часто прибегать к этому.
- 16. А. Руководителями часто становятся благодаря счастливому стечению обстоятельств.
  - В. Достижение руководящего положения зависит от способности управлять людьми, везение тут ни при чем.
- 17. А. Большинство из нас не может сколько-нибудь серьезно влиять на мировые события.
  - В. Принимая активное участие в общественной жизни, люди могут управлять событиями в мире.
- 18. А. Большинство людей не понимают, насколько их жизнь зависит от случайных обстоятельств.
  - В. В действительности не существует такой вещи, как везение.
- 19. А. Всегда следует быть готовым признать свои ошибки.
  - В. Как правило, лучше не подчеркивать своих ошибок.
- 20. А. Трудно узнать, действительно ли Вы нравитесь человеку.
  - В. Число Ваших друзей зависит от того, насколько Вы располагаете к себе других.
- 21. А. В конце концов неприятности, которые случаются с нами, уравновешиваются приятными событиями.
  - В. Большинство неудач является результатом отсутствия способностей, незнания, лености или всех трех причин, вместе взятых.
- 22. А. Если приложить достаточные усилия, то можно искоренить бездушие и формализм.
  - В. Есть вещи, с которыми трудно бороться, поэтому бездушие и формализм не искоренить.
- 23. А. Иногда трудно понять, на чем основываются руководители, когда они выдвигают человека на поощрение.
  - В. Поощрения зависят от того, насколько усердно человек трудится.
- 24. А. Хороший руководитель ожидает от подчиненных, чтобы они сами решили, что должны делать.
  - В. Хороший руководитель ясно дает понять, в чем состоит работа каждого подчиненного.
- 25. А. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
  - В. Не могу поверить, что случай или рок играют важную роль в моей судьбе.

- 26. А. Люди одиноки из-за того, что они не проявляют дружелюбия к окружающим.
  - В. Бесполезно слишком стараться расположить к себе людей. Если ты им не нравишься, то не нравишься.
- 27. А. Характер человека зависит главным образом от его силы воли.
  - В. Характер человека формируется в основном в коллективе.
- 28. А. То, что со мной случается, это дело моих собственных рук.
  - В. Иногда я чувствую, что моя жизнь развивается в направлении, не зависящем от моей воли.
- 29. А. Я часто не могу понять, почему руководители поступают именно так, а не иначе.
  - В. В конце концов за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.

Ключ: за каждый правильный ответ начисляется один балл.

A - 2, 6, 7, 9, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 29.

B - 3, 4, 5, 10, 11, 12, 13, 15, 22, 24, 26, 28.

Особенности моего волевого потенциала

# Задание 5. Определите свой интеллектуальный потенциал Тест «Сложные аналогии»

Методика состоит из 20 пар слов — логических задач, которые предлагается решить. Вы должны определить отношение между словами в паре, затем найти «аналог», то есть выбрать в таблице «Шифр» пару слов с такой же логической связью. Время выполнения задания ограничено тремя минутами.

## Инструкция

Перед Вами 20 пар, состоящих из слов, которые находятся между собой в логической связи. Примеры всех шести типов и соответствующие им буквы приведены в таблице «Шифр».

Вы должны определить отношение между словами в паре. Затем подобрать наиболее близкую к ним по аналогии (ассоциации) пару слов из таблицы «Шифр». И после этого записать ту из букв, которая соответствует найденному в таблице «Шифр» аналогу.

## Шифр

Овца —	Малина —	Mope –	Свет —	Отравление —	Враг —
стадо	ягода	океан	темнота	смерть	неприятель
A	Б	В	Γ	Д	Е

## Опросный лист

1	Испуг – бегство	
	j	
2	Физика – наука	
3	Правильно – верно	
4	Грядка – огород	
5	Пара – два	
6	Слово – фраза	
7	Бодрый – вялый	
8	Свобода – воля	
9	Страна – город	
10	Похвала – брань	
11	Месть – поджог	
12	Десять – число	
13	Плакать – реветь	
14	Глава – роман	
15	Покой – движение	
16	Смелость – геройство	
17	Прохлада – мороз	
18	Обман – недоверие	
19	Пение – искусство	
20	Тумбочка – шкаф	

#### Ключ

Γ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Ī	Д	Б	Е	Α	Е	Α	Γ	Е	В	Γ	Д	Б	Е	Α	Γ	Е	В	Д	Б	В

#### Оценка

оценка в баллах	9	8	7	6	5	4	3	2	1
количество правильных ответов	19	18	17	15–16	12-14	10-11	8–9	7	6

#### Анализ результатов

Если испытуемый правильно, без особого труда решил все задания и логично объяснил все сопоставления, это дает право заключить, что ему доступно понимание абстракций и сложных логических связей.

Если испытуемый с трудом понимает инструкцию и ошибается при сопоставлении, только после тщательного анализа ошибок и рассуждений можно сделать вывод о соскальзывании умозаключений, о растекаемости мышления, о произвольности, нелогичности рассуждений, о диффузности,

расплывчатости мысли на фоне понимания логических связей, о ложном понимании аналогии логических связей.

Наибольшее информативное значение имеют рассуждения испытуемого. Обычно наибольшую трудность вызывают соотношения бережливость – скупость, прохлада – мороз.

Норма правильных ответов – 5 и выше.

Осооенности моего интеллектуального потенциала

## Вопросы для самопроверки

- 1. Назовите признаки, отличающие профессионала от специалиста.
- 2. Назовите условия формирования профессиональной личности.
- 3. Перечислите основные подходы к исследованию профессионализма в отечественной психологии.
- 4. Дайте определение понятию «профессиональное самоопределение».
- 5. Перечислите основные компоненты структуры и источники развития профессионального самоопределения.
- 6. Дайте определение компетенции и компетентности личности. Назовите основные компетенции личности по И.А. Зимней.
- 7. Дайте понятие личностного потенциала.
- 8. Перечислите основные потенциалы личности, назовите методы их диагностики.
- 9. Назовите структурные компоненты творческого потенциала личности.

#### ГЛАВА 2

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЫБОРА ПРОФЕССИИ

В главе описаны психологические условия эффективного выбора профессии, показана роль психологической диагностики в профориентации и формировании психологической готовности к выбору профессии.

### 2.1. Психологические условия эффективного выбора профессии

Основными психологическими условиями эффективного выбора профессии школьниками является выявление профессиональной направленности и профессиональных намерений оптанта, выявление интересов к определенным сферам деятельности, выбор группы профессий, к которым проявлен интерес, диагностика способностей и психофизиологических особенностей.

Профессиональная ориентация — это обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития личности, содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда.

Выбор профессии — это сложный и относительно длительный процесс, неотъемлемая часть развития личности в целом. Выбор профессии можно считать оправданным лишь в том случае, если активность личности приведет к такому взаимоотношению между личностью и трудом, при котором будет успешно происходить дальнейшее развитие творческих и нравственных сил человека.

Особое место в приобретении учащимися представлений о профессиональной деятельности, избираемой профессии и собственных возможностях занимает общеобразовательная школа. Профессиональная ориентация выступает как неотъемлемая часть всего учебновоспитательного процесса школьного обучения.

По общей концепции системы профессиональной ориентации (С.Н. Чистякова, В.А. Власов, М.С. Гуткин, С.П. Зуева и др.):

– у школьников младших классов (I–IV кл.) с помощью активных средств профориентационной деятельности (деловые игры, группы по интересам, факультативы, общественно полезный труд, индивидуальные собеседования) необходимо формировать добросовестное отношение к

труду, понимание его роли в жизни человека и общества, установку на выбор профессии, развивать интерес к трудовой деятельности;

- у подростков (IV–VII кл.) важно формировать осознание своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе. При этом будущая профессиональная деятельность выступает для подростка как способ создания определенного образа жизни, как путь реализации своих возможностей:
- у старших подростков (VIII–IX кл.) необходимо формировать представления о профессиях народного хозяйства, перспективах профессионального роста и мастерства, правилах выбора профессии, а также умение адекватно оценивать свои личностные возможности в соответствии с требованиями избираемой профессии;
- с учащимися старших классов (X–XI кл.) важно осуществлять профориентационную деятельность на базе углубленного изучения тех предметов, к которым у них проявляются устойчивый интерес и способности; необходимо сосредоточить внимание старшеклассников на формировании профессионально важных качеств в избранном виде деятельности, оценке и коррекции профессиональных планов, знакомить учащихся со способами достижений результатов в профессиональной деятельности, самоподготовки к избранной профессии и саморазвития в ней.

Профориентацию следует понимать как комплекс социальноэкономических, психолого-педагогических и медико-физиологических задач, цель которых — формирование профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным особенностям каждой личности и запросам общества в кадрах.

Проведение профконсультации требует от психолога понимания ее целей и задач, владение диагностическими методиками и умением их правильно интерпретировать, навыками построения беседы с учащимися и родителями.

Проведение профконсультаций предполагает несколько направлений работы, каждое из которых требует использования специального диагностического инструментария:

- 1. Выявление профессиональной направленности и профессиональных намерений оптанта.
- 2. Выявление интересов к определенным сферам деятельности. Выбор группы профессий, к которым проявлен интерес, и ознакомление с их содержанием.
- 3. Диагностика способностей, важных для намечаемой оптантом сферы деятельности.
- 4. Диагностика психофизиологических особенностей, важных для выбора профессии.

5. Обсуждение возможностей оптанта в овладении избранной профессии. Выработка рекомендаций по коррекции способностей или намерений.

В проведении в профориентационной консультации выделяют два этапа – первичную профконсультацию и углубленную индивидуальную профконсультацию.

Первичная консультация — это форма консультации, проводимая с группой (5—7 человек), в процессе которой происходит обучение правилам выбора профессии, дается информация о многообразии профессий, об интересах и склонностях. Результатом первичной профконсультации является оказание помощи в формировании профессионального плана, повышение степени осознанности и ответственности выбора.

В программе первичной профконсультации выделяются три аспекта: информационный, диагностический и собственно консультационный. Информационная часть включает беседу о правилах выбора профессии, анализ типичных ошибок, совершаемых при выборе профессии, знакомство с классификацией профессий (например, по Е.А. Климову).

Диагностический аспект включает выявление профессиональной направленности и особенностей развития познавательных интересов, наличие и степени сформированности профессионального плана, выявление особенностей профессиональной мотивации, а также анализ некоторых индивидуально-психологических особенностей.

Собственно консультативный аспект представляет собой заключительную часть первичной профконсультации, которая проводится беселы. Специфика И задачи беседы определяются индивидуально-психологическими особенностями, ситуацией выбора профессии, степенью сформированности профессионального плана.

Помимо этого на основании первичной профконсультации выявляются оптанты, нуждающиеся в углубленной индивидуальной профконсультации.

Углубленная индивидуальная профконсультация основывается на глубоком всестороннем изучении оптанта: его склонностей, интересов, состояния здоровья и физического развития, уровней и структуры внимания, мышления, ручных умений и координации движений, особенностей характера. При этом учитываются мнения учителей и родителей, успешность обучения и особенности референтной группы.

Предваряет консультации изучение запроса, с которым обращаются оптант или его родители. В каждом конкретном случае разрабатывается индивидуальная тактика проведения консультации. Наиболее часто обращаются со следующими проблемами:

1. Профессия выбрана, но необходимо подкрепление правильности выбора.

- 2. Отсутствуют, по мнению оптанта и родителей, выраженные интересы и способности, которые могли бы направить выбор.
- 3. Равно выражены интересы и способности к разным областям деятельности. Требуется ограничить круг рекомендуемых профессий.
  - 4. Расхождение между интересами, склонностями и способностями.
- 5. Родители не согласны с выбором своего ребенка и активно пытаются навязать ему свою точку зрения.

Деятельность профконсультанта определяется спецификой запроса и основными функциями:

- 1. Констатация того, на какой стадии формирования профессионального плана находится оптант.
- 2. Проведение диагностического обследования, включающего изучение интересов, склонностей, способностей, индивидуальнопсихофизиологических особенностей.
- 3. Оценка собранных данных об оптанте, совместное создание с оптантом плана подготовки профессионального выбора.

Направленность выступает как системно-образующее качество определяющее ее психологический склад. направленности выражаются цели, во имя которых действует личность, ее субъективные отношения различным мотивы сторонам К действительности. С.Л. Рубинштейн писал: «Проблема направленности – это прежде всего вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами». Адекватная и сформированная мотивация выбора существенное оказывает влияние успешность профессионального обучения и на продуктивность деятельности.

Профконсультация начинается с беседы с оптантом его родителями. Для выявления сформированности профессионального плана используется дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова, «Опросник профессиональных предпочтений» (ОПП). Для выявления мотивов выбора профессии можно использовать опросник для изучения ведущих мотивов профессиональной деятельности. Также «Сфера использовать опросник профессиональных предпочтений» Йовайши, определение направленности личности (В. Смекал, М. Кучера).

На основе полученных данных профконсультант определяет запрос и продумывает тактику проведения работы с оптантом.

Для выявления интересов и склонностей оптанту предлагается заполнить две анкеты: ориентировочно-диагностическую анкету интересов ОДАНИ и анкету Е.А. Климова на самооценку предпочтений.

После проведения всех вышеназванных диагностических мероприятий можно обсуждать с учащимися круг избираемых профессий.

После выбора оптантом определенной группы профессий, необходимо дать школьнику задание изучить эти профессии по специальной схеме.

Схема изучения профессий для оптанта:

- 1. Социально-экономическая характеристика профессии (история возникновения профессии или специальности, ее роль в народном хозяйстве, где готовят кадры, каковы перспективы карьеры, величина заработной платы и перспективы ее повышения и т. д.).
- 2. Производственно-техническая характеристика: данные о технологическом процессе, орудиях труда, рабочем месте, формах организации труда (индивидуальная, бригадная, конвейерная и т. д.).
- 3. Медико-гигиеническая характеристика: условия труда, режим труда и отдыха, основные медицинские противопоказания к работе и обучению и т. д.).
- 4. Характеристика требований профессии к психофизиологическим и психологическим особенностям человека: особенности восприятия, памяти, внимания, мышления, социальные способности (художественные, математические, организационные и др.), особенности темперамента (возбудимость, инертность, импульсивность, помехо- и стрессоустойчивость и др.).

Для активизации процесса ознакомления с профессиями полезно индивидуальную профконсультационную «дискуссионный диалог». Цель данного диалога – актуализация знаний, представлений школьника о каждой из предпочитаемых профессий, способностей соответствия своих требованиям, которые предъявляет профессия к человеку. На основе сравнения ученик может определить свой выбор. В процессе бесед провести между психолог пытается соответствие личностными особенностями школьника и требованиями, которые предъявляет к личности данная профессия, поэтому до беседы следует ознакомиться с профессиограммой данной профессии и познакомить с ней школьника. Главным достоинством методики дискуссионного диалога является то, что школьнику оказывается действенная помощь в его профессиональном самоопределении, при этом исключается внешнее давление на выбор со стороны. Подробное описание дискуссионного диалога представлено в методическом пособии Г.В. Сорокоумовой «Профессиональное консультирование».

Выделенные Е.А. Климовым пять групп профессий отличаются тем, что требуют разных специальных способностей для овладения ими и успешного профессионального продвижения. Оптанту необходимо знать уровень развития своих способностей, чтобы решить вопрос о том, хватит ли у него терпения и сил для развития тех способностей, которые развиты недостаточно, но являются профессионально важными. Одним из

признаков способностей является высокая результативность в каком-либо виде деятельности. Успешное обучение по определенным дисциплинам – одно из свидетельств наличия способностей к ним: гуманитарным естественно-научным литература), (биология, география). (история, физико-математическим (математика, черчение, физика). признаком способностей является скорость овладения знаниями навыками в определенной области. Третьим признаком способностей являются необычные, оригинальные, самобытные способы деятельности. Четвертым признаком способностей может быть стремление овладеть знаниями и навыками, несмотря на существующие трудности и преграды.

выраженности тех или иных способностей гуманитарных, физико-математических, естественнонаучных – следует «Структура интеллекта» (Амтхауер). Технические провести диагностировать онжом c помощью пространственные представления и техническое понимание. Методом для изучения способностей работать с людьми является тест «КОС» -«Коммуникативные и организаторские способности». Коммуникативные способности личности характеризуются ее умением легко и быстро устанавливать деловые и товарищеские контакты с людьми, стремлением к расширению сферы общения, к участию в общественных и групповых мероприятиях. Для организаторских способностей характерно умение влиять на людей, умение оперативно разбираться во взаимодействиях людей, направлять их деятельность в нужное русло.

Для диагностики специальных способностей, требуемых для профессий типа «человек — знаковая система» можно использовать метод корректурной пробы, изучающей концентрацию внимания. Сама же деятельность по выполнению корректурной пробы моделирует многие виды деятельности, которые приходится выполнять тем, кто избрал профессию данного типа (редакторы, корректоры, делопроизводители...).

Исключение составляют профессии группы «человек – художественный образ». Артистические, музыкальные, художественные способности невозможно выявить с помощью тестирования. Необходима компетентная оценка специалистов каждой конкретной области. Консультант не может брать на себя функции специальной экспертной комиссии.

Важным фактором, который необходимо учитывать при проведении профконсультации, является учет психофизиологических особенностей человека. Для диагностики этих особенностей можно использовать метод Я. Стреляу.

Природный фактор оказывает существенное влияние на профессиональное становление. Его игнорирование может привести к тому, что выбранная трудовая деятельность будет выполняться со значительным напряжением, что может привести не только к потере

интереса к профессии и разочарованию в своих способностях, но и нервным заболеваниям.

профессии онжом условно выделить две стороны содержательную динамическую. Первая И определяется набором соответствующих заданий, целей деятельности, требуемых знаний, умений и навыков, что предъявляет специфические требования к развитию психических, личностных особенностей человека. Эти особенности могут формироваться в процессе труда, поддаются тренировке.

Динамическая сторона скорость, ЭТО темп выполнения переключение заданий деятельности, одного типа другой, устойчивость, концентрация внимания, эмоциональная помехоустойчивость и т. д. Именно динамическая сторона профессии пригодность профессиональную абсолютную определяет профессия предъявляет жесткие требования к психофизиологическим особенностям индивида) или относительную (если профессией может овладеть практически любой здоровый человек).

При выборе профессии обязательно должно учитываться свойство силы — слабости, подвижность — инертность нервной системы. «Слабым» не рекомендуется выбирать профессии, в которых реально возможно возникновение аварийных, экстремальных, опасных для жизни ситуаций. Правильность действий профессионала в экстремальной ситуации зависит не столько от стажа и опыта работы, сколько от выраженности силы нервной системы.

Однако «слабые» обладают более высокой чувствительностью, гораздо продуктивнее справляются с однообразной, монотонной работой, ориентированы на высокую точность, тщательность выполнения деятельности, более строгий контроль за качеством выполняемых заданий.

Для «подвижных» характерен высокий темп, быстрая переключаемость одного вида работы другой, скорость,  $\mathbf{c}$ на распределение внимания между разными видами деятельности, однако им свойственна торопливость, небрежность, стремление быстрее перейти к другому виду работы, не доводя начатое дело до конца, они менее глубоко вникают в суть проблемы.

Учет природных особенностей необходим скорее не для отбора, а для нахождения наиболее подходящего рабочего поста или выработки оптимального индивидуального стиля деятельности.

В заключительной беседе с оптантом обсуждаются все продемонстрированные им по разным методикам результаты и вырабатывается стратегия поведения по выбору и подготовке к профессии. Наиболее часто встречаются следующие варианты обращения к психологу за помощью в профессиональном самоопределении.

1. Учащийся обращается к психологу за подтверждением правильности выбора профессии. Первое, что необходимо сделать в такой

ситуации – проверить устойчивость профессиональных намерений школьника. Для этого следует провести беседу, обратив внимание на соответствие интересов выбранной специальности, наличие резервного профессионального намерения, степень продуманности приобретения профессии, адекватности оценки своих возможностей в овладении избранной деятельностью. Диагностические приемы следует использовать лишь в тех случаях, когда профессия, предпочитаемая оптантом, предъявляет жесткие требования к психофизиологическим особенностям. Иногда бывают случаи, когда выявленные индивидуальнопсихофизиологические особенности могут стать серьезным препятствием для овладения профессией – в таких случаях психолог должен посвятить оптанта в эту проблему и, возможно, найти другие области деятельности, которые не предъявляют жесткие требования к психофизиологии. Таким образом, в данном случае присутствуют лишь некоторые консультации, не требуется проведение всех.

2. У учащегося не выражены интересы и способности, которые могли бы помочь в ходе профессионального самоопределения. Такой запрос связан не только с пассивностью самого школьника, но часто возникает там, где родители уделяют ребенку мало внимания и не создают ему возможностей попробовать себя в разных видах деятельности. Часто такие школьники неохотно идут к психологу, для них характерна низкая активность, невысокая успеваемость, познавательная выраженных интересов к каким-либо видам деятельности, которые могут профессию. Такие школьники выход на часто изобретательными и активными вне школы, проявляют себя в асоциальной деятельности.

профконсультации являются наиболее Такие сложными ДЛЯ консультанта, требуют всех этапов профконсультации и длительного времени (иногда 5-6 встреч с ребенком) и родителями для того, чтобы добиться активизации процесса профессионального самоопределения оптанта. Самое главное – пробудить у учащегося интерес к проблеме своего будущего. Интерес может зародиться после обстоятельного психофизиологического обследования, позволяющего обсудить школьником тестовый профиль, черты личности, его психофизиологические особенности. Как известно, старшие школьники очень чувствительны к оценке себя, поэтому важно создать обстановку доброжелательности предельной подчеркивания имеющихся И положительных качеств. Принципы гуманистической профконсультации здесь особенно важны, поскольку только полное «принятие» подростка создает для него ситуацию комфортности, формирует доверие к консультанту.

Сверхзадачей профконсультации является пробуждение у старшеклассника интереса к себе, к своим возможностям, к активизации самопознания.

- 3. Обращение к психологу вызвано трудностями выбора профессии, которые обусловлены многообразием интересов и способностей старшеклассника. Эта ситуация характерна для тех семей, где родители уделяют много внимания всестороннему развитию личности и способностей ребенка, иногда упуская при этом линию развития, которая может иметь выход на профессию. Это также сложный запрос для консультанта, требующий почти всех этапов консультации. Исключение составляет коррекционный этап он не нужен из-за яркой выраженности способностей.
- 4. У школьника наблюдается расхождение между интересами и способностями. В этих случаях необходимо в наибольшей степени следовать за интересами ребенка, поскольку его способности могут быть развиты с помощью специального обучения, коррекционных мероприятий. сложнее. Сформировать интересы гораздо Проблема расхождением мнения ребенка его родителей относительно И профессионального выбора. Проблема очень сложная, требующая тактичной работы со всей семьей. Родители стараются подобрать ребенку профессию исходя из имеющихся у них возможностей помочь в поступлении в вуз и в дальнейшем продвижении в профессии. Довольно часто это происходит в семьях с авторитарным стилем воспитания.

Консультацию необходимо строить по полной программе, получить все диагностические показатели развития интересов и способностей учащихся и на этом строить тактику обсуждения проблемы выбора. Необходимо показать сильные и слабые стороны ребенка, специфику его интересов, обсудить возможные последствия неадекватного выбора профессии не только для будущего ребенка, но и для дальнейших отношений внутри семьи. При этом важно показать необходимость самостоятельного принятия решения о своем будущем самим школьником.

Каждый случай, с которым столкнется консультант, будет уникален и неповторим, однако его позиция всегда должна состоять в оказании помощи, поддержки, нахождении и укреплении положительных моментов в развитии, которые могут стать основой для обсуждения области профессионального выбора.

Основными психологическими условиями эффективного выбора профессии школьниками является выявление профессиональной направленности и профессиональных намерений оптанта, выявление интересов к определенным сферам деятельности, выбор группы профессий, к которым проявлен интерес, диагностика способностей и психофизиологических особенностей.

# 2.2. Опыт использования Калифорнийского психологического опросника (*CPI*) для диагностики коммуникативного личностного потенциала педагогов дополнительного образования

Педагогическая профессия занимает уникальное положение среди других профессий по своей социальной значимости и специфичности предмета труда, когда предметом деятельности является другой человек, его темперамент, характер, мировоззрение, привычки, особенности психофизиологии и анатомии, специфика внутреннего мира.

профессиональной деятельности педагога особо коммуникативный значение потенциал: общительность, коммуникативные качества; способность эмоциональной эмпатии и гибкость, оперативно-творческое понимания людей; мышление, обеспечивающее умение быстро и правильно ориентироваться меняющихся условиях общения, быстро изменять речевое воздействие в зависимости от ситуации общения, индивидуальных особенностей детей; умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; умение управлять собой, своим психическим состоянием, своим телом, голосом, мимикой, умение управлять настроением, мыслями, чувствами, умение способность мышечные зажимы; спонтанности снимать К (неподготовленной коммуникации); умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий; хорошие вербальные способности: культура, развитость речи, богатый лексический правильный отбор языковых средств; владение искусством переживаний, которые представляют собой естественных переживаний педагога и педагогически целесообразных переживаний, способных повлиять на учащихся в требуемом направлении; способность к педагогической импровизации, умение применять все разнообразие средств воздействия и др.

Теоретический анализ показывает чрезвычайную широту критериев, которые необходимо учитывать в характеристике личности как субъекта общения, а также и эффективности самого общения: направленность, установки, ценностные ориентации, система отношений личности, стили, стратегии взаимодействия, социально-перцептивные образования, навыки и умения в области коммуникативной деятельности, уровни развития эмпатийных способностей, общий когнитивный стиль и способность преодолевать когнитивные ошибки и заблуждения, ролевые, статусные позиции личности и соответствие ее поведения социокультурным и нравственно-этическим нормам, a главное, отсутствие методов диагностики личностно-коммуникативного потенциала педагога.

Мы предположили, что в значительной мере эти качества измеряются с помощью шкал Калифорнийского психологического опросника, чем и обосновывался выбор данной методики для их

диагностики и поиска корреляционных связей результатов тестирования и экспертной оценки.

Калифорнийский психологический опросник (California Psychological Inventory, CPI) — один из известных методов измерения особенностей общения и личностно-коммуникативных свойств [51]. Его автор — Харрисон Джордж Гоу (H.G. Gough). Опросник впервые был опубликован в 1951 г. и измеряет характеристики и свойства личности, необходимые для успешного взаимодействия и общения, а также особенности поведения индивидов в новой культуре и обстоятельствах. Он создавался для измерения преимущественно позитивных и желательных свойств личности, проявляющихся как в неформальном, так и в ролевом, функциональном общении и глубоко пронизывающих все человеческое поведение.

Первые обширные руководства по использованию Калифорнийского психологического опросника были изданы в 1968 г. (*H.G. Gough*) и в 1972 г. (*Е. Megargee*) (*The California Psychological Inventory Handbook*). Известно несколько вариантов перевода и адаптации опросника. Один из них был сделан в 1992—1993 г. в Челябинске Ассоциацией независимых психологов под руководством Н.В. Батурина. Мы воспользовались вариантом опросника (руководства по интерпретации), перевод которого в 1989 г. осуществила Н.А. Графинина, а общую редакцию – Н.В. Тарабрина (Институт психологии РАН). С тех пор эта методика заслужила признание среди многих российских специалистов по психодиагностике, получила довольно широкую известность в различных регионах России и активно применяется на практике как в сфере индивидуальной психотерапии, так и в области управления персоналом.

Психологические особенности педагогов дополнительного образования определялись с помощью формы 434 СРІ. Из принимавших участие в тестировании с помощью СРІ было обследовано 125 человек. Подсчет данных опросника производился по трем векторным и 20 В соответствии методом интерпретации, основным шкалам. c предложенным составителями, мы осуществляли пошаговую обработку результатов. Таким образом, одним из наших первых шагов является интерпретация данных в соответствии с тремя векторными шкалами, которые применены для классификации обследуемых в трехмерной структуры, теоретически личностной разработанной обобщенного представления данных опросника. Краткий анализ этих шкал предполагает знакомство с трехвекторной теоретической моделью и способствует пониманию типологии, основанной на этой модели [5].

Целью первой векторной шкалы (V.1) является определение места испытуемого в континууме, проходящем от вовлеченности, склонности к участию и экстраверсии на одном полюсе до отчужденности, потребности в одиночестве и интроверсии на другом. Получившие высокие оценки

склонны быть спокойными, сдержанными, избегают определенности и прямолинейности в поступках, открытого выражения эмоций и проявления своих чувств. Испытуемые, получившие низкую оценку, склонны проявлять авторитет, разговорчивость, властность, самоуверенность.

Целью второй векторной шкалы (V.2) является определение места испытуемого в континууме, проходящем от непринятия социальных норм на одном полюсе до их принятия — на другом. Испытуемые, получившие высокую оценку, склонны обладать твердыми моральными убеждениями, владеть эффективными, производительными и совершенными трудовыми навыками, быть самодисциплинированными и надежными. Получившие низкую оценку склонны к нарушению общепринятых норм, авантюризму, импульсивности, а также к скептицизму относительно нравственности и заявляемого бескорыстия людей. При очень низких оценках по шкале V.2 можно говорить о склонности к безрассудному и нарушающему нормы поведению.

Целью третьей векторной шкалы (V.3) является определение места испытуемого в континууме, проходящем от общей неудовлетворенности, психологической дисгармоничности, слабой интеграции эго на одном полюсе до самореализации, психологической компетентности, хорошей интеграции эго — на другом. Получившие высокую оценку склонны быть одаренными, проницательными, умеющими предвидеть, открытыми и честными в своих взаимоотношениях с другими и относительно свободными от невротических отклонений и пагубной неуверенности в себе. Получившие низкую оценку склонны иметь много проблем, чувствовать себя уязвленными жизненными трудностями, обладать узким спектром интересов и плохо справляться со стрессом и межличностными конфликтами.

Совместное рассмотрение шкал V.1 (от внешнего до внутреннего) и V.2 (от нормосомнения до нормопринятия) выделяет четыре типа личности, получивших названия «Альфа», «Бета», «Гамма» и «Дельта». К относятся вовлеченные и сотрудничающие люди, типу «Альфа» считающие социальные нормы в целом хорошими и правильными. К типу «Бета» относятся люди обособленные, ищущие и нуждающиеся в одиночестве, а также склонные одобрять социальные условности. Люди типа «Гамма» любят межличностную деятельность и отзывчивы к ней, но не уверены в сдерживающей и ограничивающей действенности обычаев той или иной социальной группы. Люди, относящиеся к типу «Дельта», имеют внутреннюю направленность, противодействуют саморазоблачению и считают многие общественные правила чрезмерно сдерживающими и подавляющими. Каждый из этих типов имеет свои собственные потенциальные возможности для самореализации. Степень развития позитивных возможностей для любого типа личности определяется по шкале V.3. Для V.3 установлено семь категорий, оценкой

подразделяющихся следующим образом: 8 % от числа нормального населения попали на самый низкий уровень (уровень 1); 12 % — уровень 2; 19 % — уровень 3; 22 % — уровень 4; 19 % — уровень 5; 12 % — уровень 6 и 8 % — уровень 7. Классификация любого человека согласно этой модели легко выражается терминами «тип» и «уровень». Например, «Альфа-4», «Бета-7», «Гамма-2», «Дельта-5». Одним словом, шкала V.3 оценивает вид g-фактора личности: для испытуемого это — самореализация, для обычного наблюдателя — психологическая компетентность, для профессионалов — эго-интеграция.

В представленной нами выборке самыми многочисленными стали педагоги дополнительного образования, относящиеся к типу «Альфа». В соответствии с руководством по интерпретации они являются активными индивидами, ориентированными на межличностное взаимодействие, продуктивными и сосредоточенными на жизненных задачах (целях). Одной из характерных их черт является честолюбие, которое выражается в охотном принятии на себя ответственности за руководство или управление другими; в целом они придерживаются социальных норм и обычаев.

Из представителей типа «Альфа» в выборке присутствуют 25 %, которые близки к оптимальному уровню развития своего типа, обладают совокупностью определенной лидерских черт, авторитетом среди профессионального окружения; другой стороны, c руководителей они являются конструктивными исполнителями. 6,25 % из числа «Альфа» представляют собой эгоцентристов, стремящихся к Именно им свойственно только собственных целей. достижению применение манипулятивных технологий взаимодействии окружающими людьми.

В непосредственной близости от представителей типа «Альфа» в выборке оказались представители типа «Гамма» (25,5 %). Эти педагоги дополнительного образования сосредоточены на межличностном взаимодействии, но способны иметь собственное мнение или принимать самостоятельные решения. Они скептичны и склонны к сомнениям в большей мере, чем к принятию традиционных норм и ценностей. При этом они остаются активно вовлеченными во взаимодействие с другими.

Среди педагогов – представителей типа «гаммы» отсутствуют те, кто максимально или минимально реализовали свой тип. В соответствии с руководством по интерпретации *CPI*, «Гаммы», которые достигли оптимального уровня развития своего типа, могут быть новаторами, творческими лидерами (вдохновителями). «Гаммы», чей тип минимально реализован, могут выглядеть неординарными личностями, бунтарями, эгоистами.

Третью группу по своей численности в нашей выборке представляют собой педагоги дополнительного образования типа личности «Бета» (21,2 %). Это интернально ориентированные личности, которые искренне

придерживаются социальных норм и ценностей, не имеют сильного желания руководить или управлять другими и обычно чувствуют себя комфортно в роли последователей (подчиненных). «Беты» хорошо контролируемы, зависимы и склонны ставить интересы и потребности других выше своих собственных. Обладая высокими нравственными качествами, воспринимаются окружающими в качестве социального эталона.

Наименьшей по своей численности группой являются педагоги дополнительного образования, отнесенные к типу личности «Дельта» (19%). Это педагоги, интернально ориентированные и оставляющие за собой прерогативу решений, направляющих их жизнь. Они склонны к уединению и отдаленности от других, рефлексивны. Для этого типа сотрудников наиболее характерен высокий риск психологической дезадаптации.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, деятельности педагога дополнительного образования, представляющей собой интенсивную коммуникацию, успешно находят и реализуют себя (составляют численное большинство) представители определенных Эти педагоги по своей личностной сути психологических типов. коммуникабельны, предприимчивы в профессиональных межличностных и межгрупповых контактах. Для большинства из них – активных, ориентированных на межличностное взаимодействие, продуктивных, способных управлять другими людьми – огромную роль играют социальные нормы и правила (тип «Альфа»), другая часть из тестируемых (тип «Гамма») не менее ориентирована на активное взаимодействие с окружающими людьми, но при этом они склонны сохранять свой социальный «статус-кво», активно экспериментируя приемами, способами межличностной коммуникации ради достижения профессиональной цели.

Следующим нашим шагом явилось построение профильных оценок по 20 шкалам опросника. Интерпретация усредненных показателей позволила сделать обобщенный психологический и коммуникативный портрет педагога дополнительного образования.

В соответствии с данными тестирования педагог дополнительного характеризуется образования нами как умеренно доминантный, предпочитающий скорее роль участника или ведомого в социальной ситуации, избегающего лидерской позиции (Бо – 38 Т-баллов). Он достаточно общителен (Бу – 46 Т-баллов), традиционен, ему нравится групповая деятельность, социальное окружение. При этом педагог осмотрителен, внимателен и осторожен в своих поступках; способен выполнять свою работу с минимумом признания и внимания к своей личности, предпочитает сотрудничество манипулированию другими, отличается конформностью (Бр – 47 Т-баллов). В контактах с окружающими людьми склонен к конвенциональным формам поведения (Ба -43 Т-балла). Однако не всегда способен к сопереживанию, скептически относится к намерениям других, ограничен рамками своих интересов ( $\rm Et-46$  Т-баллов).

Показатели шкалы Яе – ответственность – низкие (42 Т-балла), что свидетельствует о некоторой непоследовательности в осуществлении своей деятельности, импульсивности и отсутствии склонности к рутинной Многие ИЗ них в глазах окружающих представляются жизнелюбивыми. Такие педагоги обладают сильными убеждениями и стремлением разделять их с другими, иногда в откровенной, чрезмерно самоуверенной манере. Они склонны к сомнениям относительно норм и правил и могут проявлять бунтарские тенденции в поведении. Этические границы у них могут быть несколько расширены (размыты) (Бо – 41 Тбалл). Они не очень обеспокоены тем, что думают о них другие, но при этом обладают способностью убеждать, склонны сосредоточиваться на достижении какой-либо цели и не любят тратить времени на бессмыслицу (01 – 45 Т-баллов). Эти педагоги могут демонстрировать темпераментность и избирательную реактивность, артистичность (Ст – 40 Т-баллов).

Некоторая неудовлетворенность собой или той социальной поддержкой, получают которую педагоги, является причиной пессимистичности, демонстрации признаков социальной отчужденности (Ш – 40 Т-баллов). Они несколько подозрительны к другим и не склонны им доверять. Факт достаточно высоко развитых навыков налаживания контактов с другими и игры ими в своих интересах подтверждают низкие показатели шкалы То – 45 Т-баллов. Такие педагоги склонны скорее осуждать других, чем пытаться понять их, им не нравится полагаться на кого-либо, чтобы достичь успеха. Также им свойственно осторожное, критичное отношение к другим и к организации своей деятельности, выражающееся в сопротивлении организованности и правилам (Ас – 39 Т-Практичность в подходе к работе (Д – 45 Т-баллов), недостаточная организованность и эффективность в использовании своего времени, ориентированность на действие, а не на предварительный анализ последствий (сначала действует, а потом размышляет) свидетельствуют о том, что педагоги предпочитают иметь дело с осязаемыми конкретными задачами, а не с абстрактными или концептуальными проблемами (Ie – 43 Т-баллов).

После проведения тестирования по *CPI* в исследуемой нами выборке педагогов дополнительного образования с помощью оценки экспертов (из числа администрации) были выделены подгруппы «успешных» и «менее успешных» педагогов в соответствии с показателями их профессиональной деятельности. Сопоставление экспертных оценок всего реестра профессионально важных качеств и характеристик *CPI* с помощью критерия Пирсона позволило определить, какие шкалы психологического опросника наилучшим образом дифференцируют профессионально

успешных и низко оцениваемых педагогов. На основе усредненных результатов выборки по CPI «успешных» педагогов и экспертных оценок был проведен корреляционный анализ (по критерию Пирсона) и установлена положительная взаимосвязь по шкалам (при p < 0.01). На основе аналогичного анализа «менее успешных» педагогов положительных и отрицательных корреляций выявлено не было. В таблице 2.1 представлены степени выраженности шкал.

Таблица 2.1 Степень выраженности шкал *CPI* у «профессионально успешных» педагогов дополнительного образования (с использованием коэффициента корреляции по Пирсону)

Do	Cs	Sy	SP	Sa	In	Ет	Re	So	Sc
0,276	0,286	0,338	0,344	0,338	0,324	0,302	0,281	0,103	0,334
Gi	Ст	Wb	То	Ac	Ai	Ie	Py	Fx	Fe
0,263	0,254	0,321	0,227	0,248	0,347	0,294	0,288	0,134	0,209

Как видно из результатов таблицы, по параметру «Социальная предприимчивость, высокий уровень общительности, активность, установление нацеленность многочисленных межличностных социальных контактов, осознание коммуникативной природы своей профессиональной деятельности», занимающему первый ранг, в рейтинге профессионально значимых качеств наиболее информативными оказались шкалы Sy (общительность) и Sp (социальное присутствие). Непосредственное руководство устраивают социабельные (высокие показатели по шкале Syобщительность – 55-65 Т), но не чрезмерно общительные педагоги, которые комфортно ощущают себя в социальном окружении (высокие показатели по шкале Sp - 55 - 70 T). Создавая атмосферу доверительности и уверенности, они имеют возможность адекватно вписаться в социальную среду учреждения. Низкие показатели этих шкал нежелательны, поскольку соответствуют личностям, демонстрирующим сдержанность в социальных неспособность функционировать В среде, коммуникативными ситуациями, неумение использовать свою личность для того, чтобы повлиять на детей и родителей.

Второй ранг в рейтинге профессионально важных качеств занимает «Интеллектуальная полноценность, позволяющая ориентироваться в коммуникативном разнообразии профессиональной деятельности, включающая знание социальных норм и правил, способов взаимодействия окружающими c людьми». параметру соответствует шкала Іе (интеллектуальная эффективность). Для дополнительного деятельности педагога образования, экспертов, наиболее подходят педагоги с высокими баллами шкалы Іе (55-65 Т), свидетельствующими о высоких познавательных способностях, проницательности, изобретательности, интеллектуальной организованности и эффективности. Педагоги с низким баллом (30–45 Т), по мнению экспертов, не очень хорошо организованны и эффективны в использовании своего времени. Из-за своей ориентированности на действие, а не на предварительный анализ ситуации, они сталкиваются с массой проблем, связанных с осложнением отношений с родителями, коллегами, администрацией. Творческую задачу, основанную на интеллектуальной оценке, им поручать нельзя, поскольку они лучше справляются с осязаемыми конкретными задачами.

Третий ранг в рейтинге профессионально важных качеств занимает параметр «Тонкая наблюдательность, способность правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей». Шкалы Em (эмпатия) и Py (психологический склад ума) являются наиболее коррелирующими с этим параметром. Профессиональная деятельность педагога дополнительного образования делает желательным высокое значение (55–70 T) шкалы Em (эмпатия), поскольку обусловлен профессиональной необходимостью адекватного чувственного проникновения в аспекты межличностного взаимодействия, состояние собеседника. Чувственный уровень познания и понимания природы поступков, поведения собеседника помогает педагогу, по мнению экспертов, обеспечить успешный исход коммуникативной ситуации.

Четвертое ранговое место в списке профессионально важных качеств занимает «Способность влиять, воздействовать на собеседников и сознательно управлять этим влиянием». Это качество соответствует шкалам *CPI*: *So* (доминирование), *Cs* (способность к статусу), *In* (независимость), *Ie* (ответственность). Экспертами высоко оцениваются педагоги, обладающие влиянием на окружающих людей, а также:

- а) способные взять инициативу на себя при осуществлении профессиональных функций, основанных на общении (высокий балл по So 55–70 T);
- б) способные демонстрировать и поддерживать свой служебный статус и соответственно ему осуществлять самопрезентацию (высокий балл по шкале Cs способность к статусу (55–70 T));
- в) ориентированные на цель, самостоятельно и независимо мыслящие, обладающие даром убеждения (высокий балл по шкале In (независимость) (55–70 T));
- $\Gamma$ ) дисциплинированные и способные к организации своей деятельности (высокий балл по шкале Ie (55–65 T)).

Пятое и шестое место в списке коммуникативных профессионально значимых качеств педагога дополнительного образования занимают следующие качества: «Способность к быстрому установлению контактов с новыми людьми», «Способность выбирать адекватные способы обращения с окружающими людьми и реализовывать эти способы в процессе

профессионального взаимодействия, умение гибко строить И перестраивать общение в зависимости от ситуации». Эти качества измеряются с помощью шкалы Fx (гибкость), Gi (хорошее впечатление). особенно ценится тонкий баланс между адаптивностью, способностью быстро приспосабливаться к любым переменам, с одной стороны, и предусмотрительностью, практичностью, настойчивостью – с другой. Поэтому вышеприведенные соответствуют средним показателям шкалы Fx – гибкость (45–55 T). Экспертов наиболее устраивает педагог, сосредоточенный на достижении цели, обладающий способностью убеждать, не очень обеспокоенный мнением окружающих о себе. Такому мнению экспертов соответствуют низкие значения шкалы Gi – хорошее впечатление (30–45 T).

«Уверенность в себе, в собственном коммуникативного поведении» – седьмое по счету профессионально важное коммуникативное качество, выделенное экспертами. Оно измеряется с помощью совокупности следующих шкал СРІ: Sa (самоприятие), Іп (независимость), Sc (чувство благополучия). Эксперты высказываются пользу надежных. выражающих уверенность педагогов, способных принимать на себя ответственность (55–70 T – высокий балл по шкале Sa). Именно эти педагоги четко ориентированы на цель, обладают даром убеждения и обычно эффективно взаимодействуют с другими (55-70 Т - высокий балл по шкале In). Эти педагоги обладают физическим и умственным здоровьем, оптимистично смотрят в будущее (выше 55 Т – высокий балл по шкале Sc).

«Способность к самоконтролю в ситуациях профессиональной деятельности, умение управлять собственным эмоциональным состоянием, сказывающемся на характере речевого и невербального поведения», занимает восьмое место в списке профессионально значимых качеств педагогов дополнительного образования. По мнению экспертов, педагог должен обладать способностью контролировать свои поступки (в коммуникативной сфере), планировать, предвосхищать результаты своей деятельности (55–65 T – высокий балл по шкале Sc – самоконтроль).

Девятое место в списке профессионально значимых коммуникативных качеств занимает «Умение отстоять свою точку зрения, аргументированно защитить свою позицию». Это качество соответствует шкалам: Ai — достижение через независимость, Ie — интеллектуальная эффективность. Экспертами высоко оценивается способность быть самодостаточным, независимо мыслящим специалистом (55-65 T — высокий балл по шкале Ai). При этом независимость в рассуждениях опирается на проницательность, изобретательность и высокую информированность (55–65 T — высокий балл по шкале Ie).

Итак, коммуникативная специфика профессиональной деятельности педагога дополнительного образования предполагает наличие специальных

личностных качеств, которые в совокупности обеспечивают эффективное использование коммуникативных средств для достижения профессиональной эффективно осуществлять чтобы коммуникативное ΤΟΓΟ профессиональной деятельности, воздействие ходе дополнительного образования необходимо обладать сложной гармонией личностных качеств: с одной стороны, достаточной доминантностью, обеспечивающей активную роль в межличностных контактах, а с другой – эмпатией, рефлексией, которые позволяют проникать в эмоциональный контекст общения. При высоком уровне социализации и общительности коммуникативно компетентный педагог должен быть независим, уверен в себе, интеллектуально эффективен. Гармоничное сочетание дипломатичности, терпимости и доверия к людям, с одной стороны, и определенная степень критичности, предприимчивости, гибкости в межличностных контактах, с другой стороны, являются подготовленности к общению в профессиональных ситуациях.

Использование Калифорнийского психологического опросника позволяет разработать критерии для определения коммуникативно личностного потенциала педагога дополнительного образования, способного эффективно выполнять свою профессиональную деятельность.

## Выводы по главе 2

Основными психологическими условиями эффективного выбора профессии являются выявление профессиональной направленности и профессиональных намерений оптанта, выявление интересов к определенным сферам деятельности, выбор группы профессий, к которым проявлен интерес, диагностика способностей и психофизиологических особенностей.

Профессиональная ориентация — это обобщенное понятие одного из компонентов общечеловеческой культуры, проявляющегося в форме заботы общества о профессиональном становлении подрастающего поколения, поддержки и развития личности, содействия человеку в профессиональном самоопределении и выборе оптимального вида занятости с учетом его потребностей и возможностей, социально-экономической ситуации на рынке труда.

Выбор профессии — это сложный и относительно длительный процесс, не отделимый от развития личности в целом. Выбор профессии можно считать оправданным лишь в том случае, если активность личности приведет к такому взаимоотношению между личностью и трудом, при котором будет успешно происходить дальнейшее развитие творческих и нравственных сил человека.

Основными направлениями психологической диагностики в рамках профориентации старшеклассников являются:

- 1. Изучение профессиональных намерений и профессиональных планов школьников.
- 2. Выявление интересов школьника, определение выраженности, глубины и устойчивости интереса учащегося и его склонностей, мотивов.
- 3. Изучение формально-динамических особенностей психики, в основе которых лежат некоторые врожденные особенности (например, основные свойства нервной системы).
  - 4. Изучение интеллектуальных особенностей.
  - 5. Исследование социально-психологических особенностей личности.

Только в гармонии сочетании триады «хочу» — «могу» — «надо» формируется психологическая готовность к выбору профессии.

# Практикум по теме «Психологические условия эффективного выбора профессии»

## Задание 1. Правильно ли вы выбрали профессию?

# Анкета определения предпочтительного типа ведущей профессии на основе самооценки

(автор Е.А. Климов)

Мир современных профессий можно разделить на пять основных типов: 1) человек – природа; 2) человек – техника; 3) человек – знаковая система; 4) человек – художественный образ; 5) человек – человек.

## Инструкция

Читайте по порядку пункты таблицы и либо соглашайтесь с ними («да»), либо не соглашайтесь («нет»). Если Вы отвечаете «да», то ставьте карандашом знак «+» перед соответствующей цифрой, стоящей в данном пункте в одном из вертикальных столбцов. Ответ «нет» может иметь двоякое значение: либо просто отсутствие утверждения, либо активное отрицание. В первом случае перед соответствующей цифрой ставьте «\_», во втором – никакого знака.

Пройдя таким образом все тридцать пунктов, подсчитайте алгебраические суммы отмеченных чисел в каждом из столбцов (цифры без знаков учитывать не нужно).

Наиболее положительные суммы будут в столбцах, соответствующих наиболее подходящим для Вас типам профессий, малые суммы, а тем более отрицательные, — в столбцах, соответствующих не подходящим для Вас типам.

1.0	T. (	П	т.	2	37	TT
$N_{\underline{0}}$	Тип специальности (по	П	_ T	3	X	Ч
	признаку предмета труда) –	Природа	Техни-	Знаковая	Художественный	Чело-
	Программа самооценки		ка	система	образ	век
1	2	3	4	5	6	7
				_		
1.	Легко (без внутренней скованности) вступаю в общение с новыми людьми.	0	0	0	0	1
2.	Охотно и подолгу могу чтонибудь мастерить (или шить, чинить, вязать).	0	1	0	0	0
3.	Стараюсь придать окружающей среде черты красоты; другие считают, что это удается.	0	0	0	1	0
4.	Охотно и постоянно слежу и ухаживаю за растениями (или животными).	1	0	0	0	0
5.	Охотно и подолгу могу чтонибудь подсчитывать, вычислять или чертить.	0	0	1	0	0
6.	Охотно провожу время со сверстниками или младшими, когда их нужно чем-то занять, увлечь делом или помочь им в чем-то.	0	0	0	0	1
7.	Охотно и часто помогаю старшим по уходу за животными (или растениями).	1	0	0	0	0
8.	Обычно я делаю мало ошибок в письменных работах.	0	0	1	0	0
9.	Мои изделия (то, что я делаю своими руками в свободное от учебы время) обычно вызывают интерес у товарищей, старших.	0	2	0	0	0
10.	Старшие считают, что у меня есть способности к определенной области искусства.	0	0	0	2	0

11.	Охотно читаю о					
	растительном (или животном) мире.	1	0	0	0	0
12.	Активно участвую в художественной самодеятельности.	0	0	0	1	0
13.	Охотно читаю об устройстве и работе механизмов, машин, приборов.	0	1	0	0	0
14.	Охотно и подолгу могу разгадывать головоломки или сидеть над трудными задачами, кроссвордами, ребусами.	0	0	2	0	0
15.	Легко улаживаю разногласия	Ü	Ü	_	Ü	v
	между сверстниками или младшими.	0	0	0	0	2
16.	Старшие считают, что у меня есть способности к работе с техникой.	0	2	0	0	0
17.	Результаты моего художественного творчества одобряют и совершенно незнакомые люди.	0	0	0	2	0
18.	Старшие считают, что у меня есть способности к работе с биологическими объектами (растениями или животными).	2	0	0	0	0
19.	Обычно, как считают, мне удается подробно и ясно для других излагать мысли в письменной форме.	0	0	2	0	0
20.	Почти никогда ни с кем не ссорюсь.	0	0	0	0	1
21.	Результаты моего технического творчества одобряют незнакомые люди.	0	1	0	0	0
22.	Без особого труда усваиваю иностранные слова.	0	0	1	0	0

23.	Мне часто случается помогать даже незнакомым людям.	0	0	0	0	2
24.	Подолгу, не уставая, могу заниматься любимой художественной работой (музыкой, рисованием и т. д.).	0	0	0	1	0
25.	Стараюсь повлиять на ход развития растительных или животных организмов.	2	0	0	0	0
26.	Люблю разбираться в устройстве механизмов, машин, приборов.	0	1	0	0	0
27.	Мне обычно удается убедить сверстников или младших в целесообразности того или иного плана действий.	0	0	0	0	1
28.	Охотно наблюдаю за животными или растениями.	1	0	0	0	0
29.	Охотно читаю научно- популярную, литературно критическую литературу, публицистику.	0	0	1	0	0
30.	Стараюсь понять секреты мастерства работников искусства и пробую свои силы в живописи, музыке и					
	т. д.	0	0	0	1	0

## Ориентировочно-диагностическая анкета интересов (ОДАнИ)<sup>3</sup>

Методика содержит два бланка.

## Инструкция

Ответы на вопросы нужно проставлять перед номером, обозначающим вопрос.

Если Вам нравится делать то, о чем говорится в вопросе, то поставьте в соответствующей клетке знак «++». Когда просто нравится – поставьте «+». Если не знаете – поставьте «0». Не нравится – поставьте «-».

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Существует много вариантов модификации «Карты интересов», содержащих разное количество шкал и вопросов. Здесь представлен вариант С.А. Карпиловской («Профконсультационная работа со старшеклассниками»), который дополнен новой шкалой «предпринимательство».

Очень не нравится – поставьте «— —». Если на один и тот же вопрос у Вас возникнет два противоположных ответа, поставьте в клетке тот знак, который соответствует ответу, по Вашему мнению, более близкому к истине.

Ответив на все вопросы, посчитайте, сколько всего плюсов и минусов Вы поставили в каждой вертикальной колонке, и запишите результат под каждой колонкой в листе ответов.

Внимание!

Ответы отмечаются в специальном бланке, в тексте же самой анкеты ничего нельзя писать.

#### Обработка

На стр. 113 помещен ключ к расшифровке получаемых ответов. Каждый из столбцов (1–16) соответствует какому-то предмету или виду деятельности. По набранным баллам (сумме по каждому из столбцов) можно судить о том, какие интересы наиболее выражены у того или иного школьника. Особое внимание следует обращать на те группы интересов, которые получат первые три места по величине баллов.

Бланк ОДАнИ представляет собою опросник, в который включены вопросы, соответствующие шестнадцати группам интересов: 1) физика, 2) математика, 3) электро- и радиотехника, 4) техника, 5) химия, 6) биология, 7) медицина, 8) география и геология, 9) история, 10) филология и журналистика, 11) искусство, 12) педагогика, 13) сфера бытового обслуживания, 14) военное дело, 15) спорт, 16) предпринимательство, бизнес.

Группы интересов отвечают тем областям знаний и деятельности, которые представлены в практике средней школы и с которыми учащийся мог знакомиться в процессе школьной и внешкольной учебной и трудовой деятельности.

Вопросы в бланке ОДАнИ расположены так, что через каждые 16 пунктов повторяется вопрос одной группы интересов, но в иной интерпретации. Например, вопросы 1, 17, 49, 65, 81 относятся к области физики и определяют интерес к ней.

группе По каждой интересов В анкете шесть вопросов, расположенных тремя ступенями, каждая из которых содержит по два вопроса. Вопросы первой ступени (первые два вопроса, например 1 и 17 для группы «Физика») позволяют выяснить, есть ли у учащегося желание ознакомиться с той или иной областью знаний или деятельности, вопросы второй ступени (для той же «физической» группы – 33 и 49) – выяснить стремление учащихся к более углубленному познанию предмета своих интересов, вопросы третьей ступени (65, 85) помогают определить отношение учащегося к активным практическим занятиям в данной области. На первой ступени очевидна направленность интересов, на второй и третей ступенях – отношение учащегося к практической «пробе сил» в определенной области деятельности. Вполне понятно, что положительные ответы на вопросы первой ступени, которые касаются конкретной группы интересов (например, физики, педагогики, сферы обслуживания), еще ничего не говорят о действенности интереса, его глубине и устойчивости, но могут дать консультанту информацию о наличии у учащегося определенного отношения к данной сфере деятельности (положительного, отрицательного, индифферентного). Если положительные ответы («+», «++») на вопросы первой ступени подтверждаются положительными ответами на вопросы второй ступени этой же группы, то, видимо, можно считать, что испытуемый не только положительно относится к конкретной области знания или деятельности, но и испытывает к ней интерес, характеризующий субъекта-деятеля в отличие от субъекта-созерцателя. И наоборот: если положительные ответы на вопросы первой ступени (той или иной группы интересов) в дальнейшем не подтверждаются, а отрицаются, то, очевидно, можно сделать уже не предположение, а заключение о некоторой пассивности интереса к данному направлению.

Вопросы второй ступени позволяют выяснить, что любит или не любит учащийся проводить, решать, собирать, ремонтировать, готовить, изучать, выполнять, что ему нравится или не нравится делать, чем заниматься, в чем принимать участие и как он относится к объекту. На этой же ступени в какой-то степени определяется уровень силы и действенности интереса (его активность или пассивность).

С силой, как правило, связана глубина интереса и его устойчивость. Ответы на вопросы второй ступени дают возможность сделать предварительное предположение и об этих качествах интересов.

С помощью вопросов третей ступени выясняем, любит или не любит испытуемый участвовать в чем-либо, организовывать что-либо и т. д. На этой ступени проявляется отношение испытуемого активной «пробе сил», к активному проявлению своей личности в том или ином направлении, подтверждается предположение об уровне действенности и силы интереса, его глубины и устойчивости.

Ступенчатое построение листа вопросов позволяет проследить движение интересов в каждой группе — от зарождения интереса до его практической реализации.

Заполнение бланка возможно при групповой и индивидуальной работе и не занимает много времени, при хорошей организации этой работы лист ответов заполняется за 20–25 мин.

В «Листе ответов» 16 вертикальных колонок, соответствующих 16 группам интересов (областям деятельности): колонка 1 соответствует физике, 2 — математике, 3 — электро- и радиотехнике, 4 — технике, 5 — химии, 6 — зоологии, 7 — медицине, 8 — геологии и географии, 9 — истории, 10 — филологии и журналистике, 11 — искусству, 12 — педагогике, 13 — сфере обслуживания, 14 — военному делу, 15 — спорту, 16 — предпринимательству, бизнесу.

Однако данных, получаемых с помощью одной этой методики недостаточно для того, чтобы сделать точные выводы о профессиональных предпочтениях учащегося и разработать соответствующие рекомендации. Например, интересы и склонности к техническим профессиям, к занятиям техникой могут у одних сопровождаться стремлением работать с людьми, у других — с машиной, у третьих — с документацией и чертежами и т. д. Поэтому для более четкого представления об интересах и склонностях учащегося используется анкета Е.А. Климова, содержащая 30 утверждений (см. выше).

## ОДАнИ

# ЛИСТ ОТВЕТОВ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96
+															

#### ОДАнИ – А

Любите ли Вы? Нравится ли Вам?

- 1. Читать книги типа «Занимательная физика», «Физики шутят».
- 2. Читать книги типа «Занимательная математика», «Математические досуги».
- 3. Читать статьи в научно-популярных журналах о достижениях в области радиотехники.

- 4. Читать технические журналы («Юный техник», «Техника молодежи»).
- 5. Читать об открытиях в химии, о жизни и деятельности выдающихся химиков.
- 6. Читать о жизни растений и животных.
- 7. Читать о том, как люди научились бороться с болезнями, о врачах, о достижениях в области медицины.
- 8. Знакомиться с различными странами по описанию и географическим картам.
- 9. Читать книги об исторических личностях и событиях.
- 10. Читать произведения классиков мировой литературы.
- 11. Интересоваться историей развития искусства, слушать оперную, симфоническую, джазовую музыку.
- 12. Читать книги о жизни школы (о работе воспитателя, учителя).
- 13. Интересоваться искусством кулинарии, моделирования одежды, конструирования мебели.
- 14. Читать книги о войнах и сражениях.
- 15. Читать спортивные газеты, журналы, книги о спорте и выдающихся спортсменах.
- 16. Читать об экономике разных стран, достоинствах и недостатках разных путей экономического развития.
- 17. Читать научно-популярную литературу о физических открытиях, о жизни и деятельности выдающихся физиков.
- 18. Читать научно-популярную литературу о математических открытиях, о жизни и деятельности вы дающихся математиков.
- 19. Разбираться в схемах радиоаппаратуры.
- 20. Посещать технические выставки или слушать (смотреть) передачи о новинках техники.
- 21. Находить химические явления в природе, проводить опыты по химии, следить за ходом химических реакций.
- 22. Изучать ботанику, зоологию, биологию.
- 23. Изучать анатомию и физиологию.
- 24. Узнавать об исследованиях новых месторождениях полезных ископаемых.
- 25. Изучать историю возникновения различных народов и государств.
- 26. Читать литературно-критические статьи.
- 27. Обсуждать кинофильмы, театральные постановки, художественные выставки.
- 28. Объяснять товарищам, как выполнять учебные задания, если они не могут выполнить эти задания самостоятельно.
- 29. Шить, вязать, вышивать, готовить пищу, изготовлять, совершенствовать или ремонтировать домашние бытовые приборы и устройства, мебель и т. п.
- 30. Знакомиться с военной техникой.

- 31. Ходить на матчи и спортивные состязания.
- 32. Читать газеты «Коммерсант», «Деловой мир», а также статьи о бизнесе, предпринимательстве, деловых людях.
- 33. Проводить опыты по физике.
- 34. Решать математические задачи.
- 35. Выяснять устройство электро- и радиоприборов.
- 36. Разбираться в технических чертежах и схемах.
- 37. Готовить растворы, взвешивать реактивы.
- 38. Работать в саду, на огороде, ухаживать за растениями, животными.
- 39. Изучать причины возникновения разных болезней.
- 40. Собирать коллекции минералов.
- 41. Обсуждать текущие политические события в России и других странах и регионах.
- 42. Изучать иностранные языки.
- 43. Декламировать, петь, выступать на сцене.
- 44. Читать книги малышам, помогать им что-либо делать, рассказывать, сочинять сказки.
- 45. Заботиться об уюте в доме, в классе, школе, приводить в порядок свое помещение.
- 46. Принимать участие в военизированных походах.
- 47. Играть в спортивные игры.
- 48. Изучать динамику курса акций на биржах (например, с помощью газеты «Коммерсант»).
- 49. Заниматься в физическом кружке.
- 50. Заниматься в математическом кружке.
- 51. Исправлять электроприборы и повреждения в электросети.
- 52. Собирать и ремонтировать различные механизмы.
- 53. Заниматься в химическом кружке.
- 54. Заниматься в биологическом кружке.
- 55. Ухаживать за больными.
- 56. Составлять геологические и географические карты.
- 57. Посещать исторические музеи, знакомиться с памятниками культуры, ходить в археологические экспедиции.
- 58. Письменно излагать свои мысли, наблюдения, вести дневник.
- 59. Заниматься в драматическом кружке.
- 60. Обсуждать вопросы воспитания детей и подростков, шефствовать над трудновоспитуемыми.
- 61. Оказывать людям различные бытовые услуги.
- 62. Участвовать в военных играх и походах.
- 63. Принимать участие в спортивных соревнованиях.
- 64. Играть в настольные или компьютерные игры, имитирующие деятельность менеджера, бизнесмена (например, «Монополия» и др.).
- 65. Участвовать в физических олимпиадах.

- 66. Участвовать в математических конкурсах, олимпиадах.
- 67. Собирать модели самолетов, планеров, кораблей или какие-либо иные конструкции.
- 68. Пользоваться точными измерительными приборами (осциллографом, вольтметром, амперметром), производить измерения.
- 69. Участвовать в химических олимпиадах.
- 70. Участвовать в биологических олимпиадах.
- 71. Знакомиться с работой медсестры или врача.
- 72. Производить топографическую съемку местности.
- 73. Выступать с сообщениями по истории, заниматься в историческом (или археологическом) кружке.
- 74. Заниматься в литературном или лингвистическом кружке.
- 75. Играть на музыкальных инструментах, рисовать, резать по дереву.
- 76. Руководить работой других.
- 77. Заботиться об экономии семейного бюджета.
- 78. Быть организатором (командиром) в играх и походах.
- 79. Заниматься в спортивной секции.
- 80. Обсуждать с родителями бюджет семьи, планировать расход денег, покупки.
- 81. Выступать с докладами о новых физических открытиях, организовывать конкурсы по физике.
- 82. Организовывать математические досуги.
- 83. Заниматься в радиокружке.
- 84. Организовывать технические выставки, смотры технического творчества.
- 85. Организовывать вечера типа «Химия вокруг нас».
- 86. Проводить опытническую работу по биологии.
- 87. Заниматься в кружке санитаров.
- 88. Участвовать в географических или экологических экспедициях.
- 89. Организовывать походы по родному краю с целью его изучения.
- 90. Писать сценарии литературных вечеров, организовывать литературные юбилеи, праздники.
- 91. Принимать участие в олимпиадах художественной самодеятельности.
- 92. Организовывать игры и праздники для детей.
- 93. Готовить еду во время походов или оборудовать походную стоянку всем необходимым для участников похода.
- 94. Изучать военное дело.
- 95. Тренировать детские спортивные команды.
- 96. Интересоваться качествами, которые необходимы человеку для успешной работы в сфере управления, экономики, бизнеса.

ОДАнИ ЛИСТ ОТВЕТОВ (ключ)

Физика	Математика	Электро- и радиотехника	Техника	Химия	Биология	Медицина	Геология и география	История	Филология и журналистика	Искусство	Педагогика	Сфера обслуживания	Военное дело	Спорт	Предпринимательство и бизнес
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48
49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64
65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96

## Вопросы для самопроверки

- 1. Назовите психологические условия эффективного выбора профессии.
- 2. Дайте определение профессиональной ориентации, профессионального консультирования.
- 3. Назовите основные направления профессионального консультирования.
- 4. При каких проблемах целесообразно проводить профессиональное консультирование?
- 5. Опишите схему изучения профессии.
- 6. Что изучает Калифорнийский психологический опросник?
- 7. Назовите коммуникативные профессионально значимые качества педагога.

#### ГЛАВА 3

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В главе рассматриваются психологические условия развития профессиональной личности в процессе обучения в вузе; предлагается психологическая модель развития профессиональной личности в процессе вузовской подготовки; изучается роль образовательного пространства вуза в формировании профессиональной личности представителей различных направлений и специальностей; изучаются отдельные способности: креативность, социально-перцептивные способности, принятие решений в ситуации неопределенности – как показатели профессиональной личности.

# 3.1. Психологические условия развития профессиональной личности в процессе обучения в вузе

Юношеский возраст является одним из самых сложных и наименее этапов развития личности. Это «судьбоносный (В.Н. Шубкин, 1970) в человека, который характеризуется жизни вступлением в новую взрослую жизнь, поиском своего жизненного пути, жизненным, в том числе профессиональным, самоопределением. «Он связан со сменой социальных ролей, с переходом от одной системы зависимостей (детский возраст) к другой, отчасти характеризующей уже необходимостью человека, c прогноза возможностей требованиям профессии, с пубертатными сдвигами и т. п.» [119, c. 89].

Исходя из этих данных можно предполагать, что студенческий возраст, хронологические границы которого лежат в пределах от 18 до 24 лет, является наиболее благоприятным для развития основ профессиональной личности.

Многочисленные исследования по психологии студенческого возраста (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, А.А. Реан, Е.И. Степанова, П.А. Просецкий, Е.М. Никиреев, В.А. Сластенин, В.А. Якунин и др.) убеждают в том, что это исключительно важный период в развитии личности человека, поскольку именно в это время происходит окончательное закрепление ее психологического облика.

Значимость развития основ профессиональной личности на данном возрастном этапе определяется прежде всего развитием у студентов основных социогенных потенций человека: активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-

трудовых и пр. «Понимание ценности другого человека как условие самой жизни, ее многозначности и неповторимости, — отмечает Г.С. Абрамова, — делает людей этого возраста более зоркими к восприятию своих собственных переживаний и переживаний других людей. Это понимание и переживание его ценности происходит через осознанное освоение знаний о человеке, не только общих философских, но и конкретно-психологических знаний о самом себе, о другом конкретном человеке» [1, с. 516].

Это также время приобретения профессии, определенного социального статуса, овладение полным комплексом социальных функций взрослого человека, развитие новой взрослой идентичности, принятие ответственности за собственную жизнь и т. д., что по мнению, О.В. Хухлаевой приводит к развитию социальной зрелости [115, с. 39]. В целом это время социально-личностного и ценностно-смыслового самоопределения, предполагающего активное определение собственной позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и выяснение на этой основе смысла собственного существования.

Для студентов юношеского возраста ведущей является учебнопрофессиональная деятельность. Отношение к учебной деятельности и сам характер этой деятельности приобретают новый смысл. Происходит не просто увеличение объема знаний при избирательном отношении к учебным предметам, расширяется умственный кругозор, происходит овладение сложным понятийным аппаратом, умственная деятельность становится более устойчивой и эффективной. Существенно меняется мотивация учебной деятельности: ведущим мотивом учения становится получение знаний для овладения будущей профессией.

Центральным личностным новообразованием в юности является жизненное и профессиональное самоопределение. С этой целью юноши и девушки анализируют свои возможности, профессионально значимые качества, формируют оценку собственной профессиональной пригодности. проявление потребности Психологи отмечают интенсивное развитие самоопределении, интенсивное самосознания. Развитие самооценки индивидуально-психологических качеств требует специальной учебно-воспитательной работы.

В исследовании В.М. Синельниковой были определены основные развития адекватной самооценки личности: включение личности в разнообразную оценочную деятельность, овладение системой требований, которые предъявляются к результатам профессиональной профессионально деятельности, К важным качествам, критического самоанализа и др. [1, с. 81]. Конечно, такую работу возможно проводить только в условиях специально организованной и систематически направленной деятельности.

Итак, основными новообразованиями студенческого (юношеского) возраста являются формирование психологической готовности к

профессии, понимание смысла жизни и сознательное построение собственной жизни.

В центре внимания в студенческом (юношеском) возрасте стоят три проблемы:

- 1) проблема формирования психологической готовности к профессии;
  - 2) проблема формирования социально-психологической зрелости;
  - 3) проблема формирования адекватной самооценки личности [96].

психолого-педагогической литературы показал, важнейшим условием развития профессиональной личности в процессе обучения является учебная деятельность студентов. Так, выявлена учебной деятельности особенности сущность И ee У студентов (И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис), структура учебной деятельности студентов, (А.А. Вербицкий, В.М. Рогинский, обучения Н.М. Зверева, Т.В. Кудрявцев, Р.А. Назимов, С.Д. Смирнов, Е.Ф. Зеер, С.А. Гапонова), разработаны средства формирования учебной деятельности студентов (А.А. Андреев, П.И. Пидкасистый, Л.М. Попов), определены цели и пути индивидуальности условиях учебной деятельности В (О.С. Гребенюк, В.С. Ильин, Ю.М. Орлов), рассматриваются вопросы профессиональной подготовки специалистов период вузовского В обучения (Т.М. Сорокина, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков, Л.М. Митина).

В качестве основных методов в вузовском обучении предлагается использование метода планомерного формирования умственных действий и понятий (С.Д. Смирнов, Н.Ф. Талызина, И.И. Ильясов, З.А. Решетова, И.А. Володарская, Н.Н. Нечаев, И.П. Калошина, О.Я. Кабанова и др.), знаково-контекстного обучения (А.А. Вербицкий), проблемного обучения (Н.М. Зверева, Т.В. Кудрявцев, Р.А. Назимов и др.).

Так А.А. Вербицкий считает, что обучение студентов должно осуществляться в рамках знаково-контекстного обучения [17]. Данная концепция обучения лежит в русле деятельностной теории усвоения социального опыта, которая в наибольшей мере способна объяснить и спрогнозировать процессы перестройки в сфере профессионального образования. На основании этого основная цель вузовского образования – профессиональной целостной будущей формирование структуры деятельности студента в период его обучения. Разделяя общее положение А.А. Вербицкий обучения, деятельностной теории отмечает, «применительно к вузовскому обучению, оно встречается с двумя препятствующими трудностями, принципиальными распространению этого подхода. Первая состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствах учебной деятельности, качественно иной структурно И функционально профессиональной изоморфной деятельности, НО

характеризующейся присущими только ей особенностями, собственно и позволяющими рассматривать ее как деятельность учебную. Вторая трудность является следствием первой — формы организации учебной деятельности, а следовательно, и сама учебная деятельность не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности» [17, с. 53].

А.А. Вербицкий предлагает следующую структуру учебной деятельности: потребность — в учении, мотив — познавательный; цель — общее и профессиональное развитие личности, действия — познавательные, преимущественно интеллектуальные, средства — средства психического отражения действительности, предмет — информация как знаковая система; результат — деятельные способности личности и система отношений к миру, людям, к себе.

По мнению данного автора, продуктивнее рассматривать не два ведущих типа деятельности – учения и труда, а «два разных этапа развития одной и той же деятельности в ее генезисе» [17, с. 58].

А.А. Вербицкий предлагает следующую схему движения деятельности студента, выделяя три базовые формы: учебную деятельность академического типа (собственно учебная деятельность) с ведущей ролью лекции и семинара, квазипрофессиональную (деловые игры и другие игровые формы), учебно-профессиональную (НИРС, производственная практика, «реальное» дипломное проектирование). В качестве переходных от одной базовой формы к другой выступают все остальные формы, используемые в вузе: лабораторно-практические занятия, имитационное конкретных моделирование, анализ производственных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы и спецсеминары и т. п.

В.М. Рогинский, констатируя фазовый характер учебной деятельности студента, отмечает, что в первой фазе происходит осмысление создавшейся ситуации, повышается общая готовность к выполнению длительной умственной работы, усиливается организованность. Это связано, в первую очередь, с формированием установки на объект изучения, с приспособлением познавательного и чувственного уровней к новому виду деятельности.

Во второй фазе наблюдается неустойчивое приспособление: системы мотивов, потребностей и интересов в тесном взаимодействии с волевой деятельностью образуют предпосылки для дальнейшего приспособления к учебной деятельности. В этой фазе отмечается выработка таких качеств, как трудолюбие, настойчивость в достижении цели, внимательность, самоорганизованность, любознательность и т. д. Возникает интерес к изучению тех или иных наук.

Третья фаза — период устойчивой адаптации, когда цель полностью осознана и появляются предпосылки для ее реализации, вся система уровней деятельности приходит в соответствие с основной целью обучения. В этой фазе формируются качества, характеризующие выработку у студентов общих профессиональных умений, необходимых

будущему специалисту, развивается чувство собственного достоинства, чувство общественного долга.

Э.Ф. Зеер считает, что учебная деятельность студента развивается по следующей логической цепочке: на первом курсе — учебно-познавательная, на втором-третьем курсах — научно-познавательная, на старших курсах — учебно-профессиональная [32; 33; 34]. Подобное разбиение курсов по этапам носит условный характер и может быть скорректировано с учетом подготовленности абитуриентов, специфики будущей профессиональной деятельности, условий профессионально-образовательного процесса в вузе.

Ряд исследователей (Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков), анализируя содержание вузовского образования, отмечают, что именно профессиональное оказывается сознание главным «узлом», сосредоточены основные противоречия между существующей практикой подготовки педагога и его конкретной профессиональной деятельностью. Данные авторы обращают внимание, что одним из недостатков в подготовке педагогов выступает приоритет знаниевого (гностического) подхода, в рамках которого основной образовательной задачей считается формирование у студентов прочных научно-предметных знаний. результате учебная деятельность оказывается «нейтральной» отношению к предмету будущей профессиональной деятельности. В качестве альтернативы выступает методолого-деятельностный подход, предполагающий включение в теоретический анализ самого субъекта с присущей ему структурой мыслительной деятельности, поскольку наши представления об объекте задаются и определяются средствами нашего мышления и нашей деятельности.

В качестве основных условий развития профессиональной личности будущего юриста, по результатам анализа, мы выделили следующие три группы условий – содержательные, средовые и личностные:

- 1) содержание учебной, внеучебной, учебно-профессиональной деятельности, включающей мотивационную, эмоционально-волевую и коммуникативную составляющие;
- 2) создание среды для обеспечения развития учебно-профессиональных аналитических и прогностических действий;
- 3) направленность обучающих программ на высокомотивированную и высоконравственную профессиональную личность [63].

Интегральная характеристика названных условий развития будущего формирования профессиональной личности специалиста юридической сферы позволяет говорить о совокупности внешних и внутренних условий этого процесса. Если внешние условия объединяют систему содержательных, предметно-профессиональных аспектов учебновоспитательной образовательной деятельности вузе, совокупность факторов образовательного пространства и среды вуза, то наиболее важные и детерминирующие в этом плане внутренние условия представлены системой личностных ориентаций, ценностно-смысловых личностных характеристик И личностных потенциалов студента. Разумеется, внутренние условия не являются независимыми от внешних. Система личностных ценностей и смыслов, как и характеристики личностного потенциала студентов, формируется ПОД влиянием создаваемых в образовательном процессе условий профессиональной подготовки (Л.Д. Демидова, И.А. Зимняя, Н.Б. Шмелева, Л.М. Митина, В.В. Рыжов, Р.И. Надюк и др.).

Проведенный анализ имеющихся в этом плане исследований показал явно недостаточное внимание именно к внутренним условиям становления профессиональной личности специалиста в вузовской подготовке. Особенно важным в анализе условий профессионального становления и развития личности специалиста является выяснение психологического механизма этого процесса и построение в соответствии с ним всей системы работы по осуществлению профессиональной вузовской подготовки юридических кадров [29; 30].

Для содержательного описания предполагаемого психологического механизма необходимо исследовать всю совокупность условий и факторов становления и развития профессиональной личности и выделить главные условия и факторы, определяющие этот процесс.

Итак, основы профессиональной личности закладываются в студенческом возрасте. Основными новообразованиями студенческого (юношеского) возраста являются формирование психологической готовности к профессии, понимание смысла жизни и сознательное построение собственной жизни.

Важнейшим психолого-педагогическим условием эффективного развития профессиональной личности в период вузовской подготовки является профессионально направленная по содержанию и ценностно-нравственная по своей ориентации учебно-воспитательная работа со студентами с углублением психологической составляющей предметного содержания.

Важнейшим психологическим условием успешного развития профессиональной личности в период вузовского обучения является психологическая готовность студентов к освоению будущей профессии.

# 3.2. Психологическая модель развития профессиональной личности в процессе вузовской подготовки

С целью наиболее продуктивного развития профессиональной личности нами разработана инновационная психолого-дидактическая модель вузовского периода ее формирования, включающая три основных этапа.

Первый этап. Исследование психологической готовности первокурсников (наличие личностных потенциалов) к освоению будущей профессии юриста. Работа, осуществляемая на данном этапе, направлена на изучение готовности как системы личностных потенциалов, среди которых на основе анализа специфики профессиональной деятельности специалистов особо выделены: мотивационно-ценностный потенциал, эмоционально-волевой и коммуникативный потенциалы.

Особенности развития у студентов личностных потенциалов предполагают в дальнейшем развитие индивидуальных траекторий становления профессиональной личности.

Второй этап. Формирование осознанной структуры профессиональной личности. На втором этапе содержание работы с будущими специалистами разворачивается на фоне особым образом интегрированных учебных курсов с целью превращения учебной деятельности в учебно-профессиональную. Особое значение приобретают внеучебные виды деятельности.

Третий этап. Развитие профессиональной личности на этом этапе преследует цели развития до высокого уровня структурных компонентов: профессионально значимых ценностных ориентаций, учебнопрофессиональных аналитических, прогностических и диагностических действий, личностно-профессиональной рефлексии.

В таблице 3.1 представлены методологические основы психологодидактической модели развития профессиональной личности.

Таблица 3.1 Методологические основы психолого-дидактической модели развития профессиональной личности

Методологические основы	Принципы	Цели	Психологические условия
Личностно	Субъектность.	Изучение	Развитие
ориентированный	Профессиональная	механизмов	мотивационно-
подход.	значимость и	развития	ценностного,
Культурно-	интегративность.	профессиональной	эмоционально-
деятельностный	Диалогичность.	личности	волевого,
подход.	Комплексный	будущего юриста	коммуникативного
Субъектный	подход	в условиях	потенциалов.
подход		вузовской	Преобразование
		подготовки	учебной деятельности
			студентов в учебно-
			профессиональную в
			процессе освоения
			интегральной
			деятельности

В разработке психолого-дидактической модели развития профессиональной личности мы опирались на следующие принципиальные положения.

- 1. Студент субъект учебной деятельности, поэтому необходимо учитывать личностные особенности, субъективный опыт, возрастные особенности студентов.
- 2. Основополагающим является принцип личностно ориентированного обучения, комплексного развития всех компонентов личностного потенциала студентов.
- 3. Систематическое развитие профессиональной личности в период вузовского обучения наиболее успешно осуществляется в специально созданном образовательном пространстве, включающем особую организацию учебного, внеучебного и учебно-профессионального взаимодействия студентов с преподавателями, работодателями и будущими клиентами.
- 4. Психологическим механизмом развития профессиональной личности является процесс преобразования учебной деятельности студентов в профессионально направленную по содержанию и ценностно-нравственную по основной ориентации на модус служения интегративную деятельность с углублением психологической составляющей предметного содержания.
- 5. Результатом развития профессиональной личности в процессе профессиональной вузовской подготовки является психологическая готовность будущего специалиста, выражающаяся в сформированности его основных личностных потенциалов: мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, коммуникативного и духовно-нравственного.
- 6. Детерминирующая роль в формировании и достижении полной психологической готовности личности в профессиональной деятельности принадлежит личностным ориентациям будущего специалиста на модус профессионального служения как наиболее яркое проявление ценностнонравственной направленности личности [96].
- В таблице 3.2 описаны основные компоненты инновационной психолого-дидактической модели развития профессиональной личности в процессе вузовской подготовки. В ней показан процесс последовательного преобразования учебной деятельности студента в профессионально направленную по содержанию и ценностно-нравственную по доминирующей ориентации на модус служения учебно-профессиональную деятельность.

Таблица 3.2 Составляющие психолого-дидактической модели развития профессиональной личности в процессе вузовской подготовки

Этап	Цель	Учебная работа	Внеучебная работа		
1-й этап.	Развитие	Система учебных	Экскурсии – знакомство с		
Младшие	психологической	предметов в	деятельностью специалистов.		
курсы	готовности к	соответствии с	Волонтерская деятельность.		
	освоению	госстандартом	Просветительская работа среди		
	будущей		учащихся школ.		
	профессии		Шефская деятельность		

2-й этап.	Развитие	Интегрированные	Практикоориентированные
Средние	основных	курсы	семинары:
курсы	структурных	Курсовые работы	составление психологических
	компонентов		портретов;
	профессиональной		профайлинг.
	личности		Психологические тренинги:
	будущего		тренинг эффективного
	специалиста		профессионального общения;
			психология эффективных
			переговоров;
			тренинг развития уверенности в
			себе;
			конфликтологический тренинг.
			Практикоориентированный
			курс «Школа вожатского
			мастерства»
3-й этап.	Развитие	Производственная	Учебно-производственная
Старшие	профессиональной	и научно-	лаборатория
курсы	личности	исследовательская	Научные исследования.
		практики.	Экспериментальная площадка
		Выпускная	ФПК
		квалификационная	
		работа	

1-й этап развития (младшие курсы) профессиональной личности в процессе учебной работы связан с созданием теоретической базы для формирования психологической готовности к освоению будущей профессии, для формирования основных структурных компонентов профессиональной личности.

Уже на первом этапе развития профессиональной личности при изучении учебных дисциплин особое внимание следует уделять не только передаче информации и формированию психологических знаний, но и развитию профессионально значимых ценностных ориентаций, профессионально-личностному целеполаганию, личностно-профессиональной рефлексии.

Например, по дисциплине «Психология» студенты при изучении темы «Психологические особенности овладения профессией» составляют «Личный профессиональный план», где прописывают определение профессиональных целей и пути их достижения, способности, которыми обладают, и способности, которых не хватает, какими видами деятельности необходимо овладеть, какие профессиональные компетенции необходимо развивать, этапы достижения личных и профессиональных целей.

2-й этап развития (средние курсы) профессиональной личности в процессе учебной работы связан с изучением интегрированных курсов.

Интегрированные курсы решают следующие задачи:

- формируют методологический подход к анализу ситуаций, связанных с будущей профессиональной деятельностью;
- формируют умение ориентироваться в многообразии идей и концепций, анализировать профессиональный опыт;
- способствуют становлению собственной позиции, независимой от стереотипов и штампов;
  - развивают профессионально значимые ценностные ориентации.

процессе прохождения интегрированного абстрактные теоретические личностно знания окрашиваются, присваиваются студентом актуальными И становятся ДЛЯ него. развиваются Формируется личностная позиция, аналитические прогностические учебно-профессиональные аргументировать свое мнение, доказательно отвечать на вопросы.

3-й этап развития (старшие курсы) профессиональной личности в процессе учебной работы связан с содержанием производственных практик и выполнением научно-исследовательских работ.

Практика будущего специалиста рассматривается не только как средство закрепления теоретических знаний, но и как средство формирования профессиональных умений, как средство развития структурных компонентов профессиональной личности, в первую очередь личностно-профессиональной рефлексии.

содержании практик заложены большие потенциальные возможности для синтезирования, интеграции теоретических знаний. Это обусловлено тем, что, выполняя задания практики, студенты синтезируют теоретические знания. Синтез знаний создает у студентов целостное и всестороннее представление о профессиональных явлениях и ситуациях, формирует систему учебно-профессиональных действий. Написание отчета и анализ своей профессиональной деятельности в личностно-профессиональную прохождения практики развивает рефлексию.

Особое место в интегративной деятельности занимают научно-исследовательские и выпускные квалификационные работы.

Выпускная квалификационная работа представляет собой самостоятельное исследование, выполняемое студентами под непосредственным научным руководством преподавателей университета.

Эта работа имеет целью углубление теоретических знаний по определенной научной проблеме и формирование умений использовать эти знания для анализа или практического решения частных вопросов, связанных с практической работой. Выпускная квалификационная работа занимает ответственное место в общей системе образования. Работа выполняется на выпускном курсе и включает углубленное изучение проблемы в процессе производственной и преддипломной практик, в ходе

которых студенту приходится применять полученные знания в реальной практической работе.

Задачи выпускной квалификационной работы можно обозначить следующим образом:

- 1. Расширение и углубление знаний, формирование профессиональной компетентности в интересующей его проблематике.
- 2. Выработка умений применять свои теоретические знания при решении конкретных практических вопросов.
- 3. Овладение умениями и навыками самостоятельной исследовательской работы (работать с научной литературой, исследовать факты, анализировать явления или данные эксперимента, развивать аналитические и прогностические учебно-профессиональные действия).

Выпускные квалификационные работы отличаются рядом специфических особенностей. В отличие от других форм учебной работы подготовка выпускной квалификационной работы позволяет студенту удовлетворить свой интерес именно в той области знаний и умений, которая его наиболее привлекает. В этой связи сразу отметим, что темы выпускных квалификационных работ, рекомендуемые преподавателем, не закрывают слушателю возможность избрать и обсудить с научным руководителем тему, не включенную в предлагаемый перечень, но интересующую его.

Другая особенность выпускных квалификационных работ определяется экспериментальным характером этих дисциплин: решение многих психологических вопросов в современной науке предполагает экспериментальное изучение, то есть разработку соответствующей экспериментальной процедуры, проведение измерений и наблюдений, различные формы обработки результатов, в том числе математической обработки, анализ данных эксперимента и их интерпретацию с точки зрения выдвигаемых гипотез и т. п. Все это развивает исследовательские навыки студентов, необходимость интегрированного подхода к изучению темы.

С этим связана и еще одна особенность подготовки выпускной квалификационной работы. Проведение научно-исследовательской работы выпускной квалификационной предполагает теме работы ПО соответствующие контакты исследователя с людьми. Это предъявляет особые требования к экспериментатору и его умению общаться с людьми, соблюдать в этом общении соответствующие этические нормы, в том числе нормы профессиональной этики. Непременным требованием к выпускным квалификационным работам является творческая самостоятельность студентов в суждениях и выводах, глубина проникновения в существо добросовестность изучаемого вопроса, научная соблюдение И профессиональной этики.

Ценность выпускной квалификационной работы в том, что ее выполнение приобщает будущего специалиста к практикоориентированной науке, развивает его творческое мышление, формирует профессиональную компетентность, в целом поднимает качество профессиональной подготовки в системе профессионального обучения.

Содержание работы должно соответствовать следующим требованиям:

- 1. Глубина, полнота, методологическая обоснованность теоретических и экспериментальных результатов работы, достоверность сделанных выводов, практическая значимость рекомендаций.
- 2. Профессиональная направленность. В работе должно быть ясно, какое значение для будущей деятельности автора имеет изучение и разработка данной проблемы.
- 3. Научная ценность работы. Рассмотрение любого вопроса должно отвечать современным требованиям науки и отражать ее современное состояние. Научный анализ должен проводиться на должном уровне, с высокой научной добросовестностью.

И в содержании практик, и в написании научно-исследовательских работ, в том числе и выпускной квалификационной работы, формируется интегративная личностно-профессиональная структура – профессиональная личность, учебная деятельность студентов преобразуется в учебнопрофессиональную деятельность, которой складываются профессионально значимые ценностные ориентации, определяющие профессионально-личностного целеполагания, особенности профессиональные действия и личностно-профессиональная рефлексия, регулирующая развитие у будущего специалиста профессиональной деятельности.

Большое значение в программе развития профессиональной личности будущего юриста принадлежит внеучебной работе.

1-й этап развития (младшие курсы) профессиональной личности в процессе внеучебной работы связан со знакомством с деятельностью специалистов, с волонтерской деятельностью.

виды внеучебной работы Данные способствуют изменению первокурсников, мировоззрения развивают умения навыки, удовлетворяют потребности общении, развивают самоуважение, стимулируют формирование моральных принципов, развивают личностный (мотивационно-ценностный, потенциал эмоциональнокоммуникативный), стимулируют волевой, тем самым развитие психологической готовности первокурсников к освоению будущей профессии.

2-й этап развития (средние курсы) профессиональной личности в процессе внеучебной работы связан с прохождением студентами практикоориентированных семинаров и психологических тренингов. Цель данных курсов, тренингов, семинаров не только получение знаний, но,

главное, развитие структуры профессиональной личности: профессионально значимых ценностных ориентаций, профессиональноличностного целеполагания, учебно-профессиональных действий, в первую очередь аналитических и прогностических, развитие личностнопрофессиональной рефлексии, регулирующей развитие у будущих специалистов профессиональной деятельности.

3-й этап развития (старшие курсы) профессиональной личности в процессе внеучебной работы связан с научными исследованиями, с обучением на ФПК, но главное — с развитием учебно-профессиональной деятельности в учебно-производственных лабораториях (например, в «Юридической клинике», в психологической лаборатории) и на экспериментальных площадках.

# 3.3. Развитие социально-перцептивных способностей как показателей профессионализма будущего специалиста социономических профессий

Термин «социальная перцепция» впервые был введен Дж. Брунером в 1947 г. Сначала под социальной перцепцией понималась социальная детерминация перцептивных процессов. Позже социальной перцепцией стали называть процесс восприятия социальных объектов: людей, социальных групп, больших социальных общностей. Многие исследователи в отечественной психологии, например А.А. Бодалев, часто в качестве синонима «восприятия другого человека» употребляют выражение «познание другого человека» [13].

Социально-перцептивные свойства и возможности рассматриваются как своеобразные коммуникативные способности, которые формируются в ходе участия личности в общении и влияют на успешность этого общения. К числу перцептивно-рефлексивных особенностей Я.Л. Коломинский относит социально-психологическую наблюдательность, к которой относятся социально-психологическая рефлексия — способность личности адекватно оценивать свои взаимоотношения с другими участниками общения — и социально-психологическая перцепция — способность адекватно воспринимать и оценивать отношения между другими участниками общения [5].

- В.В. Рыжов выделяет следующие компоненты социальной перцепции:
- перцептивную активность личности, выражающую широту и разнообразие свойств, выделяемых личностью в другом человеке в процессе его познания;
- точность социальной перцепции личности, выражающую меру объективности, адекватности описываемых личностью свойств другого человека его действительным, реальным характеристикам;

- индивидуализированность социальной перцепции личности, выражающую способность давать разным людям действительно разные, различающиеся психологические характеристики, отражающие именно их индивидуальные особенности, определенную меру нестереотипности познания другого человека;
- перцептивную информативность личности как субъекта познания, выражающую меру открытости личности для познания и понимания другими людьми, своеобразную способность предоставлять им информацию о собственной личности;
- перцептивную понятность личности как объекта познания, выражающую степень сходства, единства мнений и представлений, характеристик, названных разными людьми относительно данной личности [86].
- В психологической литературе выделены универсальные психологические механизмы, обеспечивающие восприятие, оценку другого человека.

Во-первых, рефлексия как познание самого себя в процессе общения.

Как отмечает И.С. Кон, это «глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера по взаимодействию, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается внутренний мир первого исследователя [47, с. 150].

Во-вторых, идентификация, эмпатия, аттракция, стереотипизация как познание и понимание людьми друг друга в процессе общения.

Идентификация — это процесс неосознаваемого отождествления субъектом себя с другим человеком, группой людей, образом (уподобление себя ему).

Эмпатия — это глубокое и безошибочное восприятие внутреннего мира другого человека, его скрытых эмоций и смысловых оттенков, эмоциональное созвучие с его переживаниями, использование всей глубины понимания этого человека не в своих, а в его интересах.

Психологами выделены три уровня эмпатии:

- 1-й уровень самый низкий, это слепота к чувствам и мыслям других. Таких людей больше интересуют свои собственные мысли, чувства, эмоции.
- 2-й уровень эпизодическая слепота к чувствам и мыслям других (встречается чаще всего).
- 3-й уровень эмпатии самый высокий. Это постоянное, глубокое и точное понимание другого человека, мысленное воссоздание его переживаний, ощущение их как собственных, глубокий такт, облегчающий осознание человеком своих проблем и принятие правильных решений без всякого навязывания своего мнения или своих интересов. Обычно

представители этого уровня строят отношения на принципах взаимного доверия и альтруизма.

Аттракция — особая форма восприятия одного человека другим, формирование устойчивого эмоционально положительного чувства к нему. Гозман рассматривает аттракцию как особый вид социальной установки на другого человека, в которой преобладает эмоциональный компонент.

Стереотипизация — упрощенное восприятие людьми друг друга. Социальный стереотип — это устойчивое представление о людях определенной социальной группы: этнической, профессиональной и др. Для человека, усвоившего стереотипы своей группы, они выполняют функцию упрощения и сокращения процесса восприятия другого человека.

В-третьих, каузальная атрибуция как прогнозирование поведения партнера по общению. Каузальная атрибуция – интерпретация субъектом своего восприятия мотивов поведения путем приписывания личности свойств, характеристик, которые не попали в поле восприятия и как бы домысливаются им. Интерпретация своего и чужого поведения путем приписывания (причин, мотивов, чувств и качеств личности) выступает составной частью межличностного восприятия и познания (Ф. Хайдер, Г. Келли, Э. Джонс, К. Дэвис, Д. Кенноуз, Р. Нисбет, Л. Стрикленд). Мера и степень приписывания в процессе межличностного восприятия зависит поступка типичности или уникальности И его желательности или нежелательности.

Г. Келли определил, что каждому человеку присуща индивидуальная каузальная схема – система схем причинности, которая строится на трех принципах: когда роль главной причины события недооценивается вследствие переоценки других причин – принцип обесценивания; когда преувеличивается роль конкретной причины – принцип усиления; когда существуют отклонения от правил формальной логики при объяснении причин поведения людей – принцип систематического искажения [40]. В зависимости от того, выступает ли субъект восприятия участником или наблюдателем события, он избирает один из трех типов атрибуции: личностную атрибуцию, когда причина приписывается лично совершающему поступок, объектную атрибуцию, когда причина приписывается тому объекту, на который направлено действие, или обстоятельственную атрибуцию, когда причина совершающегося приписывается обстоятельствам.

Для изучения социально-перцептивных свойств будущих специалистов-психологов использовалась методика словесных портретов-характеристик и специальные процедуры их контент-анализа, позволившие выделить и измерить для каждого испытуемого следующие показатели социально-перцептивных способностей:

перцептивную активность личности, выражающую широту и разнообразие свойств, выделяемых личностью в другом человеке в

процессе его познания; в качестве критерия для оценки широты и разнообразия этих качеств мы использовали некоторые параметры, выделенные в исследовании С.В. Кондратьевой [48], в частности не только количество отмечаемых в другом человеке качеств его личности, но и особенно репертуар этих качеств, степень их обобщенности, отношение их к разным сторонам личности (ее внешнему поведению, ее внутренним характерологическим, эмоциональным, темпераментным и другим особенностям);

- точность социальной перцепции личности, выражающую меру объективности, адекватности описываемых личностных свойств другого человека его действительным, реальным характеристикам; величина этого показателя устанавливается путем сопоставления названных испытуемым качеств другого человека, во-первых, с его действительным поведением, или личностными особенностями, а во-вторых, с характеристиками этого другого человека, вошедшими в его так называемый обобщенный психологический портрет, то есть в описание его поведения и личности многими людьми; данный показатель рассчитывался как процент совпадений характеристик, называемых испытуемым, с реальными свойствами характеризуемого лица и качествами, вошедшими в его обобщенный психологический портрет;
- индивидуализированность социальной перцепции личности, выражающую способность давать разным людям действительно разные, различающиеся психологические характеристики, отражающие именно их индивидуальные особенности, определенную меру нестереотипности познания человека; показатель этого свойства личности как субъекта социальной перцепции исчислялся на основе изучения всей совокупности характеристик-портретов, составленных испытуемым на многих людей, и рассчитывался как процентный показатель числа неповторяющихся качеств, отмеченных в других людях, к общему объему названных качеств.

Описанные показатели характеризуют личность как субъект социальной перцепции и выражают некоторые профессионально важные его способности в понимании свойств другого человека. Среди социально-перцептивных способностей личности в структуре ее коммуникативного потенциала выделяются также свойства личности как объекта познания для других людей:

— перцептивная информативность личности как объекта познания выражает меру открытости личности для познания и понимания другими людьми, своеобразную способность предоставлять им информацию о собственной личности, либо, наоборот, оставаться для них «вещью в себе»; показатель этого свойства в нашем исследовании рассчитывался на основе совокупности полученных данным испытуемым характеристик-портретов от многих людей и выделением в них неповторяющихся качеств;

– перцептивная понятность личности как объекта познания выражается степенью сходства, единства (либо, наоборот, несовпадения, «разночтения») мнений и представлений, характеристик, названных разными людьми относительно данной личности; этот показатель рассчитывался на основе изучения всей совокупности полученных личностью характеристик-описаний другими людьми и выявления меры сходства этих описаний; такой мерой было процентное отношение объема обобщенной характеристики личности испытуемого, в которую входили только неповторяющиеся названия ее качеств, к общему объему отмеченных всеми людьми качеств личности испытуемого.

Словесные портреты-характеристики составлялись как взаимные внутри групп студентов – будущих специалистов-психологов.

В таблице 3.3 представлены результаты оценки статистической значимости различий в показателях социально-перцептивных способностей будущих специалистов психологов с различными уровнями развития профессионализма.

Таблица 3.3 Статистическая значимость различий в показателях социальной перцепции будущих специалистов-психологов с различными уровнями развития профессионализма (N=200)

	Показатели социально-перцептивных способностей							
Уровни развития профессионализма	Перцеп- тивная тивная активность точность		Индиви- дуализи- рованность	Перцеп- тивная информа- тивность	Перцеп- тивная понят- ность			
Высокий уровень	51**	46	60	16	49			
Средний уровень	49	57**	68**	19*	55*			
Низкий уровень	41	42 63 15		15	49			
Значимость различий: $*p < 0.05$ , $**p < 0.01$ , $***p < 0.001$								

Различия в показателях социально-перцептивных способностей у будущих специалистов-психологов в абсолютном большинстве значимы на достаточном уровне, а многие из них значимы на высоком уровне. Это означает, что будущие специалисты-психологи, отличающиеся по уровню развития профессионализма, существенно различаются и по своим социально-перцептивным способностям. Будущие специалисты-психологи с высоким и средним уровнем развития профессионализма оказываются более активны в познании и понимании личностных особенностей других людей, партнеров по общению, причем содержательный анализ показывает большую глубину отмечаемых ими в других людях качеств. Лица со средним уровнем развития профессионализма проявляют существенно большую точность (p < 0.01) и индивидуализированность даваемых

многим людям характеристик. Сами они, выступая объектом познания других людей, оказываются более информативными и открытыми, понятными. Следует, видимо, полагать, что уровень профессионализма оказывает заметное влияние на весь спектр ее социально-перцептивных способностей.

В сравнении со средними показателями по всей изучаемой выборке оказываются значимыми и некоторые различия в показателях социальноперцептивных свойств будущих специалистов-психологов, характеризующихся уровнем профессионализма. развития низким Особенно значимыми здесь оказались: низкий уровень перцептивной активности и недостаточная точность социальной перцепции лиц, в системе общения которых практически отсутствуют дружеские связи (p < 0.01), а также низкий показатель точности социальной перцепции у лиц с односторонним тематическим содержанием общения (p < 0.01).

Приходится констатировать, что у будущих специалистов-психологов изучаемой выборки недостаточно развиты социально-перцептивные способности, способность к социальному прогнозированию. Большинство из них плохо понимают связь между поведением собеседника и его последствиями, часто неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других, недостаточно эффективно ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения, не способны полно и точно описывать личность человека по фотографии, расшифровывать невербальные сообщения и др.

На основе этих данных можно предположить, что в существующей системе профессиональной подготовки будущих специалистов-психологов создано недостаточно условий для развития У перцептивных способностей как одного важных ИЗ показателей профессионализма. Необходимо особых создание психологодидактических условий для формирования социально-перцептивных способностей будущих специалистов-психологов.

# 3.4. Школа вожатского мастерства как условие развития профессионализма будущих специалистов социономических профессий

Новые социальной образования условия жизни изменили требования, предъявляемые специалиста. К личности Помимо профессиональной компетентности особую значимость в его деятельности приобретает способность решать нестандартные, творческие задачи. Темпы и характер развития общества зависят от позиции человека, от его мотивационно-потребностной сферы, жизненных принципов приоритетов, нравственных убеждений, моральных норм и духовных ценностей. Важнейшим условием успешного развития России является

воспитание человека, укрепление его интереса к жизни, к своей стране, потребность творить и совершенствоваться. Как записано в концепции духовно-нравственного российских развития школьников, призвана создавать гражданина и воспитывать патриота, раскрывать способности и таланты молодых людей, готовить их к жизни в высокотехнологичном конкурентном мире... Российская школа призвана к свободной, творческой, личности инициативной, саморазвивающейся. Наличие такой личности делает возможным частное и коллективное преуспевание и развитие... Современный национальный воспитательный идеал – высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России... Цель образования, одна из приоритетных задач общества и государства – воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России» [22].

Кроме того, возраст юности — это возраст жизненного, в том числе и профессионального, самоопределения. Оказание помощи личности в профессиональном самоопределении является одной из важнейших областей ответственности родителей, педагогов, широкой общественности. Профессиональная ориентация — это работа профессионалов. Помочь проявить личностные особенности, интересы и способности, помочь в осознанном выборе профессии, наиболее соответствующей индивидуальным возможностям юношей и девушек, — задача чрезвычайно важная и актуальная.

Мы рассматриваем творческий компонент как важнейший в структуре профессиональной личности.

Творческий человек обладает определенными характеристиками.

- 1. Творчески одаренные личности обычно обладают высоким интеллектом, хотя прямой зависимости между интеллектом и креативностью нет. Возрастание интеллекта выше порогового уровня ничего не добавляет к творческим возможностям человека (Г. Мелхорн, Х. Мелхорн).
- 2. Творческой личности свойственна готовность к риску. Человек, имеющий много идей, должен иметь смелость высказать их вслух. Будучи склонен к широким обобщениям и к принятию решений в условиях неполной информации, он больше подвержен риску ошибиться. «Бесстрашные мысли» позволяют высказывать догадки, даже если нет абсолютных доказательств их правильности. Бездарность добивается спокойствия и уверенности тем, что старается иметь дело лишь с привычными и устойчивыми заданиями, для которых у нее выработаны устойчивые навыки. Талант же не ограничивает себя одним ремеслом, одной тематикой, он не боится выйти за рамки привычного.
- 3. Характерными признаками творческой личности являются также импульсивность, порывистость, независимость мнений и оценок.

- 4. Огромное трудолюбие в интересующей области, упорство, настойчивость, целенаправленность без этого немыслимы творческая личность и творческие достижения.
- 5. Творческая личность отличается взыскательностью. Она не довольствуется приблизительными сведениями, а стремится уточнить, добраться до первоисточников, узнать основы, дойти до самой сути. Она проявляет критичность, даже придирчивость и скептицизм, если сообщаемая информация содержит противоречия, логические неувязки и натяжки.
- 6. Способность оперировать нечетко определенными понятиями еще одна из особенностей творческой личности.
- 7. Но, пожалуй, смелость ума и духа является главной определяющей чертой творческой личности. Смелость необходима, чтобы усомниться в общепризнанном, чтобы разрушать ради создания лучшего, думать так, как не думал никто, доверять своей интуиции, когда нет еще точных доказательств. Нужна смелость воображения, чтобы представить недостижимое, а потом попытаться его достичь, нужна смелость, чтобы противопоставлять свою идею мнению большинства.
- 8. Среди ценностных черт творческой личности выявлены независимость, неконформность, целеустремленность, соревновательность, перфекционизм и т. д.
- 9. Особое место занимают исследования мотивационных характеристик творческой личности и ее активности. Особенное значение имеет потребность в самовыражении (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сатир, Э. Фромм и мн. Др.) [62; 112].

Одним из важнейших условий формирования творческой личности является творческая личность педагога. Творческий человек может вырасти только рядом с творческим педагогом. Всем известно, какая огромная роль в играх и поведении детей принадлежит подражанию. Дети, имеющие возможность наблюдать за каким-либо образцом, оказываются способными не только подражать, но и рождать собственные идеи или продуцировать оригинальные собственные действия. Отличительная черта подражания состоит в его «раскачивающем», или растормаживающем, влиянии. Иными словами, наблюдение за образцом стимулирует выдвижение собственных идей или дальнейшее развитие действий, предложенных этим образцом.

Еще одним важным аспектом стимулирующей творческой деятельности педагога является то, что она как бы дает толчок застенчивым детям принять участие в той или иной активности. Такие дети очень часто нуждаются в примере.

Оптимальное педагогическое общение педагога детьми, формирование их творческого нацеленное на потенциала, может осуществлять педагог, определенно располагающий качествами

творческой личности. Сюда относятся такие психологические особенности личности воспитателя, как внутренняя личностная свобода, творческое, креативное отношение к жизни (способность к конструктивному мышлению, осознание своего профессионального и жизненного опыта), уверенность в себе, в правоте своей жизненной позиции, способность эффективно общаться, искренне принимать и понимать детей с разными психологическими особенностями и, наконец, овладение конкретными психологическими навыками.

Важно при этом подчеркнуть исключительно большую роль в создании формирующей творческой среды в воспитательном процессе авторских творческих продуктов деятельности самого воспитателя, реальное проявление творческой натуры педагога. Речь идет об авторских творческих художественных, поэтических, игровых и иных творческих произведениях, работа с использованием которых входит в содержание формирующей программы.

Для среды, в которой творчество могло бы актуализироваться, необходимо:

- 1) отсутствие регламентированного жесткого образца;
- 2) наличие позитивного образца творческого поведения;
- 3) создание условий для подражания творческому поведению и блокированию проявлений агрессивного и деструктивного поведения;
  - 4) социальное подкрепление творческого поведения [97].

Творчество является свойством, которое актуализируется лишь тогда, когда это позволяет окружающая среда. Как глубинное свойство выражается в оригинальном видении проблемы.

К сожалению, в рамках формальной школы, когда необходимо соблюдать ГОСТы, программы, жесткие временные ограничения, достаточно проблематично создавать и развивать творческую среду. Необходимы творческие лаборатории, где ребенок может раскрыть все свои потенциалы без оглядки на ярлыки и стереотипы школы, может попробовать и проявить себя в различной деятельности: интеллектуальной, художественной, управленческой и т. д.

Одним из вариантов такой лаборатории по формированию творческой личности является школа вожатского мастерства.

Это школа, которая занимается подготовкой педагогического состава для работы в детских и молодежных коллективах. Кроме того, это школа, где говорится о детях и взрослых, психологии и медицине, фантазиях и приключениях. Вожатые учатся раскрывать себя, рассказывать сказки, придумывать волшебные миры, верить в себя и в команду.

В течение всего года проводятся различные мероприятия для детей и взрослых, где каждый обучающийся в школе может попробовать себя в качестве вожатого, инструктора, психолога, вдохновителя и создателя творческих программ.

Школа вожатского мастерства – это:

- место общения с веселыми, активными, творческими людьми;
- место игр, знаний, опыта, песен;
- место встречи тех, кто только лишь задумывается о вожатстве, и тех, кто уже попробовал себя в роли вожатого различных детских и подростковых программ.

Школа вожатского мастерства готовит специалистов, которые:

- умеют быстро ориентироваться в ситуации и принимать ответственные решения;
- умеют четко ставить педагогические цели и добиваться их достижения;
- понимают, как отразится на окружающих все то, что происходит, и какой отклик это будет иметь;
- умеют самостоятельно анализировать психологическое состояние группы, разрабатывать игры и тренинги для решения выявленных проблем;
  - умеют организовывать большие массовые мероприятия;
- могут организовывать с детьми обсуждения на мировоззренческие и нравственные темы;
- играют в футбол и волейбол, поют, разжигают костры и многое другое.

Цель проекта – профориентационная работа и подготовка кадров для работы в детских оздоровительно-образовательных центрах, загородных и школьных лагерях.

#### Задачи:

- 1. Развитие организаторских и коммуникативных навыков студентов.
  - 2. Обучение основам педагогики, психологии, вожатской работы.
- 3. Развитие мотивации к самосовершенствованию, к творческой деятельности.
- 4. Формирование вожатских умений в процессе педагогической практики.

В процессе освоения программы «Школа вожатского мастерства» юноши и девушки получат следующие знания, умения и навыки.

#### Знания:

- Основных приемов эффективного общения.
- Особенностей возрастного развития детей дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возрастов.
  - Нормативно-правовых основ работы вожатого.
  - Особенностей временного детского коллектива.
- Логики развития лагерной смены, методики организации тематических дней.

- Методики организации коллективно-творческих дел, малых форм работы.
  - Игровой деятельности, возможностей игры.
  - Охраны жизни и здоровья детей.

#### Умения:

- Диагностические.
- Проективные (планирование коллективной и индивидуальной работы с детьми в отряде, определение конкретных целей и задач).
- Организаторские (организация собственной педагогической деятельности, жизнедеятельности в отряде, организация работы в группе, координация собственной деятельности).
- Коммуникативные (сотрудничество с детьми, взаимодействие с детьми, подбор индивидуального подхода).
- Аналитико-рефлексивные (анализ педагогических ситуаций, организация анализа с детьми, анализ собственной деятельности).
  - Прикладные (оформление уголка, изготовление призов и т. д.).

Разрабатывая содержание и технологию, мы опираемся на следующие положения.

- 1. Вожатый это прежде всего человек с активной жизненной позицией, лидер, способный повести за собой. Следовательно, на занятиях большое внимание уделяется формированию и развитию лидерских навыков, самореализации студентов школы вожатского мастерства.
- 2. Вожатый это носитель духовно-нравственных ценностей, которые он обязан транслировать детям, поэтому сам должен быть высоконравственной личностью.
- 3. Особенности современных детей и условия, в которых работает вожатый (детский лагерь, клуб, общественное объединение), требуют от вожатых теоретических психолого-педагогических знаний, практических умений и творческого отношения к работе.
- 4. Занятия в рамках программы «Школа вожатского мастерства» должны пробуждать воображение и творческие силы, опираться на личностный опыт, интересы, увлечения участников. Поэтому курс занятий органически сочетает лекции, практические занятия, тренинги по основным направлениям и содержанию воспитательной работы в лагере, методике организации досуга детей.

Юношам и девушкам, успешно прошедшим курс, выдается сертификат, где содержится информация о полученных ими знаниях с перечнем основных тем, количеством учебных часов, отметками. Важным условием получения сертификата является прохождение курса тренингов, практических занятий и выездного семинара, направленных на отработку важных умений и навыков.

#### Содержание занятий

## 1. Организационный блок

Тренинг эффективного общения.

Тренинг формирования команды.

Тренинг креативности.

Тренинг уверенности в себе.

## 2. Нормативно-правовой блок

Права и обязанности вожатых.

Должностные инструкции.

Вожатская этика.

Конвенция о правах ребенка.

## 3. Психолого-педагогический блок

Возрастные особенности детей.

Конфликтология.

#### 4. Методический блок

Организационный период в лагере.

Игры.

Коллективное творческое дело.

Массовые мероприятия.

Художественное оформление.

Кружки в лагере.

#### 5. Медицинский блок

Основы безопасности жизнедеятельности.

Первая медицинская помощь.

Здоровый образа жизни.

## 6. Практический блок

Изучение деловых или ролевых игр, подвижных игр, игр с залом, игр в плохую погоду.

Школа работает в выходные дни, в праздничные дни, во время каникул (зимних, весенних и осенних). Это стандарт, но существуют и более интересные варианты.

Например, занятия по так называемой «системе погружения». Весь набор слушателей разбивается на группы по 20–25 человек, образуя отряд. У каждого отряда есть свои вожатые, которые в течение занятия проводят отрядную работу. Обязательным условием является то, что все дела, игры, организационные моменты подробно разбираются по нескольким параметрам: цель той или иной деятельности, возраст детей, на который ориентировано дело, наиболее благоприятный период смены для проведения. Отряд на своем опыте проходит все периоды становления временного коллектива. Полный курс обучения составляет 150 часов (по 4 часа в воскресный день).

#### Выводы по главе 3

Основы профессиональной личности закладываются в студенческом возрасте. Основными новообразованиями студенческого (юношеского) возраста являются формирование психологической готовности к профессии, понимание смысла жизни и сознательное построение собственной жизни.

В центре внимания в студенческом (юношеском) возрасте стоят три проблемы:

- 1) проблема формирования психологической готовности к профессии;
  - 2) проблема формирования социально-психологической зрелости;
  - 3) проблема формирования адекватной самооценки личности.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что важнейшими психолого-педагогическими условиями эффективного развития профессиональной личности в период вузовской подготовки являются профессионально направленная по содержанию и ценностно-нравственная по своей ориентации учебно-воспитательная работа со студентами с углублением психологической составляющей предметного содержания, психологическая готовность студентов к освоению будущей профессии.

В разработке психолого-дидактической модели развития профессиональной личности мы опирались на следующие принципиальные положения.

Студент — субъект учебной деятельности, поэтому необходимо учитывать личностные особенности, субъективный опыт, возрастные особенности студентов.

Основополагающим является принцип личностно ориентированного обучения, комплексного развития всех компонентов личностного потенциала студентов.

Систематическое развитие профессиональной личности в период вузовского обучения наиболее успешно осуществляется в специально созданном образовательном пространстве, предполагающем особую организацию учебного, внеучебного и учебно-профессионального взаимодействия студентов с преподавателями и работодателями.

Психологическим механизмом развития профессиональной личности является процесс преобразования учебной деятельности студентов в профессионально направленную по содержанию и ценностно-нравственную по основной ориентации на модус служения интегративную деятельность с углублением психологической составляющей предметного содержания.

Результатом развития профессиональной личности в процессе профессиональной вузовской подготовки является психологическая готовность будущего специалиста, выражающаяся в сформированности

его основных личностных потенциалов: мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, коммуникативного и духовно-нравственного.

Детерминирующая роль в формировании и достижении полной психологической готовности личности к профессиональной деятельности принадлежит личностным ориентациям будущего специалиста на модус профессионального служения как наиболее яркое проявление ценностнонравственной направленности личности.

# Практикум по теме «Психологические условия развития профессиональной личности в процессе обучения в вузе»

## Задание 1. Заполните бланк «Мой личный профессиональный план»

## Мой личный профессиональный план

(модификация схемы, разработанной Т.П. Демидовой)

1. Введение	
Мои представления о себе	
Способности, которыми я обладаю	
Отношение к жизни	
Любимые занятия	
Мои правила	
Я сейчас	
Я в будущем	
<b>2. Определение целей</b> Что я	хочу?
Лично	Профессионально

•	T T		`	`	~
≺ .	$\mathbf{u}_{\mathbf{m}}$	$\mu \nu \mu \rho \mu \rho$	Λna	достижения	110 11011
J.	IIIUU	Hydicho	OIII	<i>oociii usiceiiun</i>	целен

Личные цели	Профессиональные цели

## 4. Анализ ситуации

Способности, которыми я обладаю	Способности, которых мне не хватает

## 5. Планирование

Какими видами деятельности необходимо овладеть?

Виды деятельности	I курс	II курс	III курс	IV курс
Учебно-профессиональная				
Профессиональная				
Коммуникативная				
Самосовершенствование				
Рефлексивная				

## Какими компетенциями необходимо обладать?

Компетенции	I курс	II курс	III курс	IV курс
Специальная				
Технологическая				
Коммуникативная				
Самостроительная				
Рефлексивная				

#### 6. Что мне может помешать достичь целей?

«Помехи» личного характера	«Помехи» профессионального характера

#### 7. Этапы достижения целей

Личные цели	Профессиональные цели

## Вопросы для самопроверки

- 1. Назовите основные новообразования студенческого (юношеского) возраста.
- 2. Какие проблемы стоят в центре внимания в студенческом (юношеском) возрасте?
- 3. Какие важнейшие психолого-педагогические условия эффективного развития профессиональной личности можно выделить в период вузовской подготовки?
- 4. На какие принципиальные положения необходимо опираться при разработке психолого-дидактической модели развития профессиональной личности в период вузовской подготовки?
- 5. Назовите основные психологические условия и психологический механизм развития профессиональной личности в период вузовской подготовки.
- 6. Что является результатом развития профессиональной личности в процессе профессиональной вузовской подготовки?
- 7. Назовите критерии результата развития профессиональной личности в процессе вузовской подготовки.

#### ГЛАВА 4

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ПОСЛЕВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В главе рассматриваются психологические условия развития профессиональной личности в период послевузовского образования, условия реализации себя в профессии, в основе которой сочетаются высокий уровень мотивации, высокий уровень творчества, высокий уровень нравственности и самосовершенствование, саморазвитие и самоактуализация в профессии.

# 4.1. Роль курсов повышения квалификации в формировании полной профессиональной личности

Повышение квалификации — это целенаправленная деятельность специалистов по овладению новыми для них ценностями (идеями и концепциями, способствующими эффективному осуществлению профессионального процесса) и технологиями, включающая изучение, осмысление, творческую переработку и внедрение в практику профессиональной деятельности различных инноваций.

Рассмотрим повышение квалификации на примере педагогов.

Целью повышения квалификации является оптимизация педагогического процесса, профессиональный рост и постоянное совершенствование педагогов (Ю.К. Бабанский, П.И. Карташов, М.М. Поташник и др.)/

Необходимость работы ПО повышению педагогической квалификации обусловлена постоянными изменениями в содержании образования, в целях обучения и воспитания, в составе учебных предметов, в требованиях к современному уроку и внеурочной работе, в методиках преподавания, в технологиях учебно-воспитательного процесса, в общих принципах обучения и воспитания и т. д. Иначе говоря, инновационная деятельность педагога и повышение педагогической квалификации являются взаимосвязанными, взаимообусловленными и процессами, взаимопроникающими обеспечивающими совершенствование профессионально-педагогической деятельности.

Рост профессионального мастерства и педагогической культуры идёт более интенсивно, если личность занимает позицию активного субъекта деятельности, если профессиональный и социальный опыт педагога осмысливается и соединяется с опытом коллег, если в педагогическом коллективе поддержива.тся и поощряются профессиональное творчество, поиск новых путей обучения, воспитания и развития школьников.

В целях повышения квалификации педагогические работники каждые пять лет проходят теоретическую подготовку на курсах, проводимых на базе педагогического вуза или института повышения квалификации работников образования (ИПКРО), для них организуются тематические краткосрочные курсы и семинары на базе вузов, региональных ГлавУО, районных и городских отделов образования, образовательных учреждений.

Повышение квалификации осуществляется также в процессе участия педагогов в разнообразной методической работе, проводимой как в отдельной школе, так и во взаимодействии нескольких или всех школ района, города.

Задачи методической работы:

- изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта, внедрение в практику достижений педагогической науки;
- повышение уровня предметной и психолого-педагогической подготовки педагогических работников;
- научно-методическая помощь начинающим педагогам и учителям, испытывающим затруднения в работе;
- консультативная помощь в организации педагогического самообразования;
- повышение профессионально-педагогической культуры работников школы.

Основные виды методической работы:

- изучение и обсуждение литературы: нормативных документов, государственных образовательных стандартов, программ, учебников, методической и предметной литературы;
- изучение опыта коллег (изучение планов и результатов работы, посещение и анализ уроков и воспитательных мероприятий и т. д.);
  - представление и обобщение собственного опыта работы;
- внедрение в свою работу педагогических инноваций, элементов передового педагогического опыта;
- обобщение опыта работы отдельных педагогов, проблемной (инновационной) группы или всего педагогического коллектива школы (опыт групп и коллектива обычно обобщается тематически);
  - изучение опыта работы других школ.

Формы методической работы: методический совет (МС), методическое объединение (МО), методический день, наставничество, проблемные (инновационные) группы, работа коллектива школы по общей научно-методической теме и др.

Методический совет объединяет наиболее квалифицированных педагогов, в том числе руководителей МО, под руководством директора школы или его заместителя по учебно-воспитательной работе. МС определяет основные направления деятельности педагогического

коллектива по повышению квалификации, а также обсуждает и утверждает программы работы МО и других форм методической работы.

Наставничество — индивидуальное прикрепление начинающих специалистов-стажёров к опытным педагогам. Под руководством наставника осуществляется педагогическая деятельность стажёра в первый год его работы в школе. Наставник:

- помогает стажёру в планировании работы;
- приглашает его к себе на уроки и мероприятия, посещает уроки и мероприятия стажёра, организует обсуждение посещённых уроков и мероприятий;
- руководит процессом освоения начинающим педагогом опыта работы школы в целом и отдельных педагогов, помогает ему согласовать взаимопосещения уроков с другими учителями;
- осуществляет мониторинг педагогической деятельности стажёра, оценивает его уровень овладения педагогической профессией;
- в конце года даёт заключение о степени успешности процесса повышения квалификации стажёра, уровне его профессионально-педагогической подготовки.

Работа коллектива школы по общей научно-методической теме. Тема может планироваться на длительный период (обычно она отражается в перспективном плане работы школы сроком на пять лет). По избранной теме составляется план работы, в котором обосновывается важность этой темы для данной школы, определяются цели и задачи, направления и объём работы для каждого звена в системе школьной методической работы: для МС, МО, инновационных групп и др. Каждый промежуточный этап (учебный год) завершается общешкольным подведением итогов работы коллектива школы по общей научно-методической теме.

Важное место в системе непрерывного образования педагогов самообразование. Педагогическое педагогическое самообразование позволяет максимально индивидуализировать процесс повышения квалификации и предполагает самостоятельное овладение педагогическими ценностями и технологиями, опытом педагогического творчества. Самообразование возможно только при высоком уровне развития у индивида самосознания, при наличии у него потребности в самосовершенствовании и творческой самореализации. Самообразование взрослого человека происходит сугубо индивидуально. С одной стороны, имеющийся жизненный и профессиональной опыт позволяет педагогу сравнительно легко освоить новые идеи и технологии, увидеть пути их творческой интерпретации. Однако опыт может оказать и негативное влияние, стать тормозом профессионального роста, если новая идея или технология противоречит сложившимся у педагога стереотипам.

Основной формой педагогического самообразования является работа педагога по личному плану самообразования, составленному на год и включающему следующие разделы:

- цели и задачи работы по самообразованию;
- участие в методической работе школы (проведение и посещение открытых занятий и мероприятий, участие во взаимопосещениях, в работе методических совещаний, работа в составе МО, инновационной группы и др.);
- посещение курсов повышения квалификации и проблемных семинаров, прохождение аттестации;
- изучение методической, психолого-педагогической и предметной литературы, нормативных документов;
- повышение общекультурного уровня (чтение художественной литературы, публицистики, посещение музея, театра, просмотр телепередач и др.);
  - итоги работы по самообразованию.

Аттестация педагогических работников школ была введена в СССР в 1972 г. с целью дифференциации оплаты труда и стимулирования профессионального роста педагогов. Первая модель аттестации включала два основных звена (критерия оценивания педагогического работника, на основе которых производилась оплата труда): стаж работы и имеющиеся за время работы поощрения. В основу аттестации педагогических работников РФ в 1992—1993 гг. также была положена двухзвенная модель оценивания. Однако исследования показывают, что надёжность двухзвенной системы оценивания педагогической квалификации составляет всего около 20 %, т. е. только двое из десяти педагогов получают оценку труда, соответствующую их фактической квалификации (И.П. Подласый).

За время существования аттестации педагогических работников документы об аттестации неоднократно изменялись, обновлялись с учётом изменений, происходящих в системе образования. Система оценивания квалификации педагогической также постоянно изменяется, совершенствуется, теперь в ней рекомендуется учитывать не только стаж работы педагога и полученные им поощрения, но и показатели педагогического эффективности труда (качество учебных показатели обученности учащихся, эффективность осуществляемого классного руководства, инновационная деятельность, педагогом педагогическое творчество, характер участия в методической работе и т. д.), мнения учащихся и их родителей, а также коллег и администрации школы, оценку своей работы самим педагогом и др.

Основными целями аттестации являются стимулирование деятельности педагогических работников по повышению своей квалификации, профессионализма, развитию творческой инициативы, социальной защиты. Основным средством стимулирования является

дифференциация оплаты труда. В основу проведения аттестации положены принципы добровольности, открытости, коллегиальности, обеспечивающие более объективную оценку труда.

Дифференциация оплаты труда производится исходя из квалификации учителя, выявленной при его аттестации.

В соответствии с действующим Положением создаётся три вида аттестационных комиссий, которые занимаются рассмотрением вопросов, связанных с присвоением квалификационных категорий: главная (при ГлавУО региона), районная (городская), школьная.

Аттестация учителей проходит не реже одного раза в пять лет. Если по истечении пяти лет педагог, имевший квалификационную категорию, не проходит переаттестацию, то его труд начинает оплачиваться по более низкому тарифу. Аттестация проводится на добровольной основе (по личному заявлению педагога) или по инициативе администрации школы, образования. Аттестация включает два основных теоретический и практический. Теоретический этап обычно проходит на базе педагогического вуза или ИПКРО в форме сдачи зачётов, экзаменов, собеседований и завершается выдачей сертификатов о том, что уровень теоретической подготовленности педагога соответствует квалификационной категории. Практический этап оценивания деятельности педагога осуществляется по двум комплексным показателям:

- 1) экспертная оценка итогов деятельности (результата): показателей успеваемости, качества обученности, воспитанности учащихся и т. д.;
- 2) экспертная оценка практической деятельности (процесса): качества, оптимальности осуществления педагогического процесса, соотношения между достигнутым уровнем обученности школьников и их обучаемостью, характера взаимоотношений учителя с учащимися и их родителями и т. д.

Одним из вариантов повышения квалификации является *Lifelong Learning* — обучение на протяжении всей жизни. Такое обучение может достигаться как формальными методами (получение образования, тренинги, наставничество, учебные курсы, повышение квалификации), так и неформальными методами, то есть путем извлечения нового опыта из самой жизни.

Lifelong Learning — это концепция непрестанного, добровольного поиска новых знаний, который вдохновляется как профессиональными, так и личными причинами. Подобный образ жизни способствует профессиональному росту и конкурентоспособности человека на рынке труда и при этом является важнейшей частью личностного роста. При этом в масштабах страны массовое принятие этой концепции благотворно сказывается на формировании человеческого и интеллектуального капитала и его качестве, а тем самым помогает развитию экономики.

Концепция непрерывного обучения предполагает, что оно должно охватывать людей независимо от их возраста и сферы деятельности и при этом предоставлять им возможности для реализации и развития абсолютно любых учебных интересов и предпочтений.

Условно выделить можно четыре основных направленности обучение знаниям, обучение обучение обучения: умениям, взаимодействию с другими людьми (разрешение конфликтов, развитие коммуникативных навыков, социализация, толерантность культурам и так далее) и саморазвитие, что затрагивает все возможные сферы самосовершенствования – физическую культуру, интеллектуальное развитие, развитие эмоциональной компетентности и эстетической восприимчивости, и, наконец, духовность.

# 4.2. Пример инновационного проекта «Интеграционные многопрофильные курсы повышения квалификации педагогов дополнительного образования»

Интеграция – это стремление к целостности, которое сопровождается не только объединением разрозненных частей, но и взаимодействием, приспособлением, взаимопроникновением, расширением слиянием, возможностей. Интеграция выступает как одна из сторон процесса развития, что несвойственно разделению чего-либо. По утверждению социологов, интеграция – это результат процесса объединения, т. е. уравновешенности, гармоничной упорядоченного состояние функционирования частей целого. Возможно добавление «частей целого как системы». То есть по всем показателям интеграция – одно из важнейших условий возникновения системы.

Очевидно, что во всех определениях «первенство» отдается роли интеграции как процесса, объединяющего «части целого» изнутри. Таким образом и рассматривать ее следует как один из механизмов внутреннего развития. Однако, существует интеграция другого качества — внешняя, которая становится одной из острейших проблем образования в целом. Суть проблемы состоит в следующем. Концепция модернизации дополнительного образования детей в РФ одним из приоритетных направлений его развития определяет тесное взаимодействие социокультурной и образовательной сферы.

Однако эта система фактически не зависит от других систем, которые всеми силами стремятся в обратную сторону от интеграции, к независимости — авторских школ, инновационных образовательных учреждений, экспериментальных площадок и т. д. Инновационность, самостоятельность, автономность — это главные условия предоставления качественных образовательных услуг, обеспечивающих конкурентоспособность. Иными словами, на практике обнаруживаются не

взаимодействие и интеграция, а разделение, т. е. углубление дифференциации: любое успешное образовательное учреждение предпочтет конкуренцию объединению, поскольку зарабатывает деньги на выживание.

Целью педагогической деятельности в массовой общеобразовательной школе является расширение дидактической задачи, выходящей на формирование знаний, умений и навыков, а не системы убеждений и взаимоотношений. Школа давно поставлена в специфические условия, когда она несет ответственность только за обучение в соответствии с государственными стандартами. В такой обстановке притупляются или заглушаются творчество, фантазия, самостоятельность.

Система дополнительного образования детей представляет собой также автономную и в то же время специфическую уникальную образовательную сферу, никоим образом не зависящую от общего основе педагогической системы дополнительного образования детей заложена образовательная философия, направленная на личностное развитие каждого обучающегося, на удовлетворение его эмоциональных, интеллектуальных, познавательных, социальных и др. потребностей. В этой системе сложилась новая парадигма – субъектсубъектных взаимоотношений всех участников социокультурного и дополнительного образовательного процесса. Школа И система образования детей не противопоставлены друг другу. Это две разные образовательные системы, которые должны и могут стремиться друг к другу, создавая глубокие интеграционные связи.

Содержательной основой интеграции общего и дополнительного различные образования детей МОГУТ стать сферы совместной образовательной, созидательной, исследовательской, творческой, игровой, досугово-развлекательной И других видов деятельности летей подростков.

Интеграция в образовании понимается как процесс объединения образовательных учреждений одних видов с образовательными учреждениями других видов, то есть максимальное расширение образовательного пространства образовательных учреждений.

Главной целью интеграции массовой общеобразовательной школы и образовательного учреждения дополнительного образования является гармоничное развитие личности ребенка и достижение нового качества целостного образовательного процесса. Понять взаимодействие общего и дополнительного образования детей вне системного подхода практически невозможно. Исходя из классического принципа целостности и системности образовательного процесса мы можем предположить, что целостная образовательная система вправе реализовывать две главные взаимосвязанные цели: социализацию и индивидуализацию каждого ребенка.

Рассматривая общее и дополнительное образование детей как равноправные автономные сферы образования, можно говорить о реальном взаимодействии (интеграции) этих двух сфер в единое социокультурное и образовательное пространство с целью воспитания, развития и становления сущностных сил ребенка.

В реальной педагогической практике глубина и уровень целостности могут зависеть от многих факторов, например от систематического повышения уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов, от формирования системных умений педагогов самостоятельно организовать внутренние и внешние интеграционные процессы и реализовать их в профессиональной деятельности.

К сожалению, в Нижегородском институте развития образования отсутствует кафедра воспитания и дополнительного образования. Курсы повышения квалификации педагогов дополнительного образования проводятся на базе профильных областных центров с отрывом от производства и наполняемостью групп до 25–30 человек. Такая система подготовки не удовлетворяет современным требованиям педагогов. Результаты анкетирования педагогов дополнительного образования показали позитивное отношение их к повышению квалификации, которое понимается как элемент непрерывного образования.

На основании решения педагогического совета Дворца детского творчества им В.П. Чкалова (г. Нижний Новгород) специалисты центра методической и массовой работы Дворца начали проектирование и апробацию вариативной модели системы повышения квалификации специалистов учреждений дополнительного образования детей.

Положительные результаты проведенных курсов позволили заключить договор о сотрудничестве с УРАО и в условиях перехода к интеграции основного и дополнительного образования перейти к формированию концептуально обоснованной системы повышения квалификации педагогов дополнительного образования Нижнего Новгорода. Так появился проект инновационной деятельности ДДТ «Интеграционные многопрофильные курсы повышения квалификации педагогов дополнительного образования г. Нижнего Новгорода» (см. табл. 4.1).

Таблица 4.1 **Целеполагание проекта** 

Участники проекта	Цель участия в проекте		
Учителя	Повышение уровня профессионально-педагогической		
общеобразовательных школ, имеющие нагрузку	компетентности. Знакомство с опытом работы педагогов дополнительного образования других учреждений		
педагога дополнительного			
образования			
Педагоги дополнительного	Повышение уровня профессионально-педагогической		
образования МОУ ДОД	компетентности в условиях интеграции общего и		
г. Н. Новгорода	дополнительного образования		

Педагоги-организаторы и	Повышение уровня профессионально-педагогической		
педагоги дополнительного	1 1		
образования ДДТ им.	работы. Распространение собственного педагогического		
В.П. Чкалова	опыта		
Специалисты центра	Осмысление инновационного опыта повышения		
методической и массовой	квалификации педагогов сферы дополнительного		
работы ДДТ	образования. Научное обоснование новых подходов к		
им.В.П. Чкалова	организации повышения квалификации в условиях		
	развития системы дополнительного образования и		
	интеграции общего и дополнительного образования.		
	Теоретическая и практическая подготовка специалистов к		
	участию и методическому сопровождению		
	инновационных преобразований системы		
	дополнительного образования детей. Выпуск		
	методической продукции		
Администрация ДДТ	Развитие МОУ ДОД «Дворец детского творчества имени		
им. В.П. Чкалова	В.П. Чкалова» как методического центра по реализации		
	мегапроекта «Мы вместе». Апробация и дальнейший		
	поиск наиболее эффективных форм сотрудничества с		
	учреждениями высшего образования		
Специалисты УРАО	Интеграция высшего и дополнительного образования в		
, ,	сфере повышения профессионального образования		
	педагогических кадров дополнительного образования		
	г. Н. Новгорода		
Специалисты департамента	Создание благоприятных условий для интеграции		
образования и СПЗД	основного и дополнительного образования		
администрации города	,,,		
Н. Новгорода			
тт. ттовгорода			

### Цель проекта

Способствовать профессиональной повышению уровня компетентности педагогов системы дополнительного образования, организации формированию системных умений самостоятельной внутренних и внешних интеграционных процессов и реализации их в профессиональной деятельности.

### Задачи проекта

- 1. Объединение усилий государственных организаций и образовательных учреждений в создании системы повышения квалификации специалистов учреждений дополнительного образования г. Н. Новгорода.
- 2. Моделирование приоритетности интеграции основного и дополнительного образования.
- 3. Создание учебно-методического комплекса для повышения уровня профессиональной компетентности педагогов системы дополнительного образования детей.

- 4. Усиление социального партнерства высшего и дополнительного образования в сфере повышения профессионального образования педагогических кадров.
- 5. Обеспечение профильного практикоориентированного обучения педагогических кадров системы дополнительного образования.
  - 6. Распространение передового педагогического опыта.

Каким образом будет реализован проект?

Основной организатор проекта — центр методической и массовой работы ДДТ им. В.П. Чкалова. Творческая группа состоит из педагоговорганизаторов ЦММР, руководителей практических семинаров — педагогов дополнительного образования ДДТ им. В.П. Чкалова, руководителя лекционных занятий — кандидата педагогических наук Т.А. Криворотовой, руководителя проекта — заместителя директора ДДТ по учебно-воспитательной работе И.А. Лебедевой.

По предварительным заявкам от МОУ ДОД и МОУ СОШ в сентябре формируются группы для работы на практикоориентированных семинарах, которые создаются по восьми направленностям деятельности учреждений дополнительного образования детей. Практические семинары будут проводиться один раз в неделю в течение пяти месяцев (октябрь, декабрь, февраль, март, апрель). Лекционные занятия в объеме 68 часов будут проводиться в каникулярное время (1-я сессия – ноябрь, 2-я сессия – В рамках курсов будут проведены две педагогические конференции и мастер-классы педагогов дополнительного образования – участников всероссийских профессиональных конкурсов. По итогам курсов педагоги выполняют зачетную работу (интеграционная программа, проект, реферат, методическая разработка). Педагоги, программу курсов в полном объеме и выполнившие зачетную работу, получают удостоверения НИРО о прохождении курсов повышения квалификации в объеме 144 часа.

### Рабочий план реализации проекта

<b>№</b> п/п	Мероприятия	Сроки проведения
1	Утверждение учебно-тематического комплекса в НИРО	сентябрь
2	Коррекция учебно-тематического плана	сентябрь
3	Составление списков учебных групп	сентябрь
4	Совещание рабочей группы по реализации проекта	сентябрь
5	Обеспечение практических семинаров расходными материалами и канцелярскими принадлежностями	сентябрь — октябрь
6	Работа практических семинаров по восьми направленностям	октябрь
7	1-я сессия лекционных занятий	3–10 ноября
8	Консультации для выступающих на педагогической конференции	3—9 ноября
9	Педагогическая конференция «Личностный рост	10 ноября

	кружковцев как цель и результат педагогического процесса»	
10	Работа практических семинаров по восьми направленностям	декабрь
11	2-я сессия лекционных занятий	январь
12	Работа практических семинаров по восьми направленностям	февраль — апрель
13	Консультации для выступающих на педагогической конференции	февраль — март
14	Педагогическая конференция «Интегративный подход и проектные формы обучения при переходе на индивидуальный учебный план (маршрут)»	март
15	Круглый стол по итогам интеграционных многопрофильных курсов повышения квалификации педагогов дополнительного образования г. Нижнего Новгорода	апрель
16	Обобщение опыта	апрель — май
17	Выпуск методической продукции	апрель — май

### План издательской деятельности

№ п/п	Наименование издания	Тираж
1	Информационно-методический сборник	
	«Интеграция основного и дополнительного	500
	образования»	
2	«Школа педагогического мастерства».	
	Методические материалы практических	500
	семинаров курсов повышения квалификации	
3	Сборник материалов по итогам педагогических	500
	конференций	300

Каким будет результат проекта?

Помимо качественного развития системы повышения квалификации педагогов дополнительного образования г. Н. Новгорода мы планируем получить следующие результаты:

- 1. Повышение уровня профессионально-педагогической компетентности педагогов дополнительного образования.
- 2. Осознание педагогами МОУ ДОД и МОУ СОШ положительных сторон и развивающего потенциала интеграции основного и дополнительного образования.
- 3. Становление новых социальных связей между педагогами и учреждениями основного и дополнительного образования.
- 4. Участие в городском конкурсе методических материалов интегрированных программ и проектов, разработанных и апробированных в рамках курсов повышения квалификации.

5. Пополнение методического фонда сборниками инновационных материалов.

Проект реализуется в рамках договорных отношений о ведении совместной некоммерческой деятельности с УРАО НФ целях интеграции высшего, основного и дополнительного образования для создания единого образовательного пространства г. Н. Новгорода.

## 4.3. Принятие решений в ситуации неопределенности как показатель профессионализма<sup>4</sup>

В параграфе представлены результаты исследования особенностей интеллектуально-личностной регуляции принятия решений в условиях неопределенности.

Процессы принятия решений в психологии изучались с различных позиций. В отечественной и зарубежной психологии модели принятия решений разрабатывались в основном на основе выделения в качестве из процессов психологической регуляции ведущего одного вероятностного прогнозирования ДО надситуативной активности идеомоторных использованием методов регистрации реакций, процессов принятия решений как аналога процесса распознавания образов или решения задач на классификацию до процессов мысленного переструктурирования ситуации выбора, поиска креативного решения.

Необходимость принимать решения в условиях неопределенности как неполной информированности, учитывать выбор в не поддающейся рациональному прогнозу перспективе изменений, ориентироваться на динамическое взаимодействие переменных в ситуации требует от человека мышления (О.К. Тихомиров, Дернер др.). Основные нового характеристики такого мышления гибкость, креативность, парадоксальность, подключение к поиску решения ресурсов работы полушария головного мозга, ответственного за мышление, реализация в полноте всех этапов креативного процесса, в частности инсайта как его главной, результирующей составляющей. Однако механизмы и способы развития такого мышления пока не вполне а результаты его применения в практике менеджмента неоднозначны и противоречивы.

Теоретическую основу работы составили разработки проблем принятия решений в психологии (А.В. Брушлинский, В.А. Иванников, А.В. Карпов, Ю. Козелецкий, Т.В. Корнилова, А.Н. Леонтьев, Дж. Нейман, О. Моргенштерн, С. Плаус, О.К. Тихомиров, Хекхаузен, П. Шумейкер и др.); исследования в области творчества и креативности (В.Н. Дружинин, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Н.Б. Шумакова, Г.В. Сорокоумова, Э. Де Боно и др.); разработки в области применения количественных методов

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Параграф написан канд. псих. наук Е.В. Григорьевой

для принятия решений в менеджменте (Зайцев, А.В. Андрейчиков, О.Н. Андрейчикова, И.И. Юзвишин, В.М. Вартанян, Б.Я. Курицкий, И.И. Бажин и др.).

Вопросы, связанные с изучением процесса принятия решений в последние десятилетия стали предметом пристального внимания психологической науки (А.В. Брушлинский, В.А. Иванников, А.В. Карпов, Ю. Козелецкий, Т.В. Корнилова, Б.Ф. Ломов, О.К. Тихомиров, Д. Узнадзе и др.).

В имеющихся исследованиях процесс принятия решений рассматривается в рамках психологии сознания (У. Джеймс, А. Бергсон), где авторы рассматривают проблему выбора как проблему селективности сознания, при этом выделяется особая роль эмоциональной составляющей решений, определяющих селективность выбора между идеями, теориями, альтернативами. Воля субъекта при этом помогает придерживаться выбора до тех пор, пока намерение субъекта, выраженное в принятом решении, не осуществится.

Осмысление процессов принятия решений как целостного механизма его подготовки и реализации представлено в работах по психологии установки (Д. Узнадзе, Г. Асмолов и др.). Авторы выделяют три этапа принятия решений: подготовительный период решения как этап сбора данных и осознания альтернатив; период принятия решения и период исполнения. Существенным моментом теории является рассмотрение переживаний  $\langle\langle R \rangle\rangle$ как источника решений. Эти переживания представляются как бы стоящими на другом уровне, чем названные этапы. Роль установки при этом понимается как механизм снятия напряжения. Уровни смысловой, целевой и операциональной установки предполагают иные уровни иерархии регуляции, чем классическая фиксированная установка. Авторы подчеркивают, ЧТО установочные механизмы представляются как «более глубокие», чем процессы интеллектуальных актов при ориентировке в альтернативах.

Важным вектором в исследованиях процесса принятия решений являются волевой (В.А. Иванников, исследования регуляции Ю. Козелецкий, Т.В. Корнилова, О.К. Тихомиров др.). исследованиях акцентируется роль волевой регуляции в реализации решений, рассматривается волевая регуляция как уровень контроля самих волевых решений. Понятие волюнтаристских решений сложилось как раз для обозначения такого выбора субъекта, применительно к которому можно сказать, что он предпочел интеллектуальным, рациональным ориентирам другие: личные предпочтения, эмоции и т. п. Искажение решения как выбор, не обоснованный с точки зрения рассмотрения содержания проблемы, анализируется, в частности, применительно к судам присяжных.

Волевая регуляция рассматривается и в таком контексте, как несоответствие предполагаемых человеком выборов (вербальных выборов) и выборов, реализуемых в поведении. Основанием этих расхождений является полимотивированность действий людей, существенное разведение по времени принятия решения и его реализации, действие внешних препятствий (форс-мажорных обстоятельств) и внутренних факторов (недостаток решимости).

Вопросы разработки моделей принятия решений в контексте регуляции целеобразования и целедостижения рассматриваются в работах К. Левина, Д. Хексаузена, Э. Толмена, Дж. Аткинсона, О.К. Тихомирова, П.К. Анохина, А.Р. Лурии и др. Основы этих моделей представлены в концепции «психологического поля» и соответствуют динамическому пониманию причинности К. Левина. Э. Толмен сформулировал связь между привлекательностью цели и ожиданиями индивида. Мотивационно обусловленная привлекательность целевого объекта получила название «ценность». Применительно к поведению человека была также осмыслена проблема множественности выбора: для удовлетворения потребности, т. е. для достижения целевого состояния, существуют многочисленные возможности предвосхищений и возможности выбора между различными состояниями, которые обладают различной ценностью.

В психологической модели Дж. Аткинсона целевая регуляция принятия решений рассматривается в контексте парадигмы «Поведение есть функция личности и среды». В качестве основных источников регуляции процесса принятия решений в модели выступают три компонента: мотив (достижения успеха и избегания неудачи), валентность (ожидаемая ценность) альтернатив и их субъективные вероятности. Экспериментальные результаты исследований свидетельствуют о том, что люди с высокой степенью мотивации достижения рассматривают в качестве наиболее приемлемых выборов такие, в которых субъективная вероятность достижения цели располагается в области средних значений. Самые легкие и самые трудные цели выбирают люди с высокой мотивацией избегания неудачи. При этом Дж. Мак-Клеланд обосновал поправку: закономерность прослеживается только в случаях, когда результат зависит от знаний, умений и способностей субъекта. Если результат зависит от шанса, то есть воспринимается человеком как не зависящий от прилагаемых усилий, то рассматриваемая функциональная зависимость исчезает.

В отечественных исследованиях процесс принятия решений выступает в иной связи с понятием целенаправленности поведения. Это направление рассмотрено в теории функциональных систем П.К. Анохина. Введенное Ухтомским понятие функционального органа и разработка А.Р. Лурией предположения о функциональной локализации высших психических функций способствовали разработке идей многоуровневой

целенаправленных выборов субъекта. Для теории регуляции функциональных систем характерны идеи целостного и опережающего отражения действительности субъектом, при этом речь идет о регуляции поведенческого акта, где принятие решения выполняет важную роль степеней устранения избыточных свободы. Однако, ПО Т.В. Корниловой, эту модель нельзя рассматривать как психологическую. Понимание процесса принятия решений как промежуточного звена между афферентным синтезом и звеньями акцептора действия и выбора программ действий освещают то, как и когда сделать нечто, отвечающее приспособительному результату, какое-либо а не психологическое понимание активности субъекта. Кроме того, даже психологически наполняемые понятия мотивации и памяти отделены от этапа принятия решения как его регуляторы.

Следует отметить, что непсихологические модели принятия решений исторически предшествовали психологическому анализу и осмыслению психологических аспектов. Непсихологические подходы к проблеме принятия решений представлены в разных формальных моделях (Дж. фон Нейман, О. Моргенштерн, Дж. Маршак, В. Эдвардс, Г. Гигеренцер, Б. Руа, О.И. Ларичев, Е.Н. Соколов и др.). Общим основанием выделения непсихологических моделей может служить использование представлений принимающем решение (ЛПР) как реализующем нормативные стратегии. Соответственно последовательность выборов стратегии представляют не субъекта, отвлеченные ОТ a функциональные зависимости, репрезентирующие определенные логики регуляции выбора. Собственно эти логики и называются моделями. выборов Модель применительно «экономическому К направляемых стремлением ЛПР к максимизации выигрыша представлена в модели ожидаемой полезности исходов. Считается, что истоки модельных построений принятия решений восходят к Б. Паскалю, который такую тактику принятия решений в азартных необходимо каждый раз выбирать ту альтернативу, при которой будет максимальным произведение возможного выигрыша на его вероятность. Величина выигрыша, исчисляемая количественно, и мыслилась в качестве формально представленной цели игрока.

Дальнейшее развитие ЭТОГО направления представлено исследованиях многомерной полезности, где делается попытка отразить полимотивированность субъекта, принимающего решения. Основные элементы разновидностей модели ожидаемой полезности были использованы Дж. Нейманом и О. Моргенштерном для построения теории экономического поведения. В теории предполагается, что ЛПР стремится получить максимум накоплений и действует в соответствии с правилами разумного поведения, выбирая из ряда возможных альтернатив ту, для которой максимальна ожидаемая полезность. Однако поведение человека в условиях принятия решений не всегда является строго рациональным. исследований (А. Тверской, Д. Канеман МНОГО др.) описывают различные искажения, связанные с использованием человеком принципов принятии эвристических при решений основе умозаключений. типичным искажениям при К принятии решений вероятностных событий (байесы относятся искажения оценок предпочтений), зависимость выбора от контекста («эффект рамки»), упрощение проблемы (с потерей информации, но приобретением возможности ее решения имеющимися средствами), подмена частотного оценивания событий уверенностью в их наступлении или случайным их характером и ряд других особенностей регуляции принятия решений со стороны когнитивных репрезентаций и когнитивных эвристик. В связи с направлением исследованиях изучению ЭТИМ важным В ПО психологических аспектов принятия решений являются исследования, выявляющие роль индивидуального интеллектуального потенциала в принятии решений (О.К. Тихомиров, Л.Л. Гурова, Д.Б. Богоявленская, В.А. Петровский, Р. Солсо, Т.В. Корнилова, Ю. Козелецкий и др.).

В контексте работы важно рассмотреть подход Д. Дериера к анализу интеллектуальных стратегий человека, опосредующих принятие им решения. В экспериментальной модели интеллектуальные решения выступали составляющими единицами целостной стратегии субъекта. В эксперименте многоэтапные выборы человека изменяют ситуацию принятия решения и основным механизмом поиска становится не установление вероятностных или детерминированных связей, а раскрытие Д. Дериер взаимосвязей. вводит понятие мышление», которое означает следующее: если человек обдумывает свои решения, реализуя все возможные направления прогнозов и комплексного оценивания их следствий, то не должно быть «неправильных решений». А для нахождения «правильных» решений необходимо развивать умение «додумывать мысли» - мыслить не в плоскостной связи причинных последствий, а в сетевом представлении многоплановых эффектов, в прогнозах динамических изменений ситуаций, требующих в то же время строгой рефлексии путей снятия заданной неопределенности.

Неопределенность риск являются важными элементами современных моделей принятия решений. Неопределенность соотносится с ориентировки субъекта, определяемой неполнотой особенностями информации структурами восприятия И самого мышления (О.К. Тихомиров, Л.Л. Гурова, Брушлинский, Т.В. Корнилова и др.). преодоления неопределенности Основой выступают постоянные интеллектуальные усилия. Для уменьшения познавательного усилия требуется разработка и иерархизация планов своих действий. психологии мышления невозможность достижения полноты ориентировки субъекта в проблемной ситуации рассматривается как одно из условий развертывания творческих процессов.

Анализ проявленных в ситуациях выбора свойств мышления выявляет важные критерии качества их подготовки. К ним относятся глубина предвосхищения, выявленное число контекстов для выбора альтернатив, проявленная проницательность и интуиция в различении существенного в ситуации выбора, осознаваемая и принимаемая ответственность за последствия выбора. Выявленные характеристики мышления способствуют повышению качества принимаемого решения.

Использование понятия неопределенности (или энтропии) выборов является одним из критериев оценки выборов при принятии решений в социально-экономических системах. Конечная энтропия риска, которую берет на себя человек, понимается как степень отвечающий за управленческое решение и вынужденный в определенный момент прекратить информационную подготовку или поиск строго обоснованного решения (Цигичко, Корнилова и др.). В представлениях о регуляции интеллектуальных стратегий сложился позитивный контекст оценивания субъективного риска достижения цели «непосредственным путем», в обход сбора информации, признание рациональным именно принятия определенного риска, а не стремления избежать его, снижение предполагаемых требований к реальности исходов и увеличение их мобильности с точки зрения мысленно предвосхищаемых последствий альтернатив.

Другой важной характеристикой стратегий по преодолению неопределенности в ситуации принятия решений является временная перспектива выборов в применяемых человеком интеллектуальных усилиях.

Во-первых, предметом обсуждения является проблема вмешательства решений в будущее. Предполагается, что знание о чем-либо одновременно повышает вероятность того, что предвосхищаемое событие произойдёт. фиксирует Второй аспект дискуссий экзистенциональный рассмотрения процесса принятия решения ДЛЯ человека. М.К. Мамардашвили связывал риск с возможностью самореализации, с актуализацией человеком своего потенциала, что включает его в самую главную временную перспективу – состоявшегося в жизни, живого в ней. Этот экзистенциональный контекст проблемы субъективного выигрыша проигрыша включает план самосознания в представления о психологической регуляции интеллектуальных решений.

Таким образом, в результате проведенного анализа и обобщения в качестве итога нами определяется содержание понятия «принятие решений» и определяются основные базисные процессы их интеллектуально-личностной регуляции.

Принятие решений мы будем понимать как выбор субъекта при заданной системе альтернатив в ситуации субъективной неопределенности.

Основные базисные процессы регуляции принятия решений – познавательные, эмоционально-волевые, мотивационные.

Выбор субъекта предполагает реализацию им интеллектуальноличностных усилий, посредством которых происходит снижение уровня неопределенности ситуации, ее разрешение, ее преобразование в соответствии со структурно более общими целями — от целей достижения прагматического результата до целей личностного саморазвития.

Возможность учитывать и предвосхищать в мышлении максимум возможных последствий принятия решений выступает психологическим критерием интеллектуальности решения и определяет ведущую роль индивидуального интеллектуального потенциала субъекта в принятии решений.

В условиях неопределенности и риска для выработки альтернатив и принятия решений важно развертывание творческого креативного процесса, использование системных, нелинейных интеллектуальных стратегий, подключение интуитивных механизмов поиска решений.

Результаты теоретического анализа позволили сформулировать следующие основные выводы.

- 1. Принятие решений является главным компонентом управления, представляющим основополагающую суть менеджмента.
- 2. Общей методологической основой принятия управленческих решений в менеджменте является концепция субъектности, определяющая руководителя как субъект управленческой деятельности. В основе этого свойства лежит отношение к себе как к деятелю, творцу и преобразователю окружающей действительности. Эффективность и результативность профессиональной деятельности руководителя связана с внутренней субъектной позицией.
- 3. Специфика функционирования системы личностных потенциалов руководителя проявляется в стиле принятия решений и в детерминации выбора методов принятия решений.
- 4. В деятельности по принятию решений руководитель использует различные количественные и качественные методы подготовки принятия решений. Наиболее разработанными являются методы, основанные на рациональном подходе к принятию решений. Однако многочисленные ограничения и реальная практика управления сместили фокус в разработке и применении методов принятия решений в область симулирования креативного процесса нестандартных, ДЛЯ поиска маловероятностных альтернатив, позволяющих переструктурировать ситуацию и действовать в режиме стратегий «выиграл – выиграл».
- 5. Среди характеристик креативного процесса при использовании его для принятия решений в менеджменте процессуальные и организационные

характеристики разработаны достаточно детально, в то время как особенности психологического состояния лица, принимающего решение и находящегося в креативном процессе, изучены недостаточно и исследования в этом направлении только разворачиваются. Наиболее продуктивным состоянием для поиска креативного решения является состояние, связанное с активизацией альфа-ритмов головного мозга, которое достигается различными способами.

Для изучения интеллектуально-личностной регуляции принятия решений в менеджменте мы использовали следующие методы:

- беседы и интервью для выявления психологических особенностей принятия решений в менеджменте в практике работы руководителей различного уровня;
  - психодиагностические тесты:
    - 1) модифицированная методика Т.М. Козловой, ориентированная на исследование лабильности мыслительной деятельности на второсигнальном уровне и исследование креативности;
    - 2) тест Н.В. Стамбуловой по диагностике волевых качеств;
    - 3) тест *MBTI* для выявления стиля принятия решений.

Исследование проходило в два этапа. Первое тестирование было проведено в начале обучения группы руководителей — слушателей бизнесшколы *МВА*. Второе — после защиты выпускной квалификационной работы. Такое построение исследования позволило не только выявить актуальный уровень исследуемых профессионально важных качеств, но и выявить возможность их развития средствами программы *МВА*. В структуру программы входят специальные тренинги по развитию креативности, по методам принятия решений, значительная часть практических заданий по всем дисциплинам также связана с практикой принятия решений.

Результаты исследования особенностей интеллектуальной регуляции процесса принятия решений показали, что уровень развития креативности в группе менеджеров-слушателей в целом находится на среднем уровне. Креативность как личностное качество оказалось достаточно динамичным, и увеличение доли слушателей с высокими показателями креативности при повторном тестировании, с одной стороны, и снижение доли слушателей с низкими показателями, с другой стороны, свидетельствует о том, что творческий потенциал, гибкость мышления способны развиваться в условиях специально организованного, систематического, специализированного обучения. Руководители после такого обучения и программы личного коучинга в большей степени готовы к разработке креативных, нестандартных решений и к поиску новых эффективных решений в стандартных ситуациях.

Для изучения возможности развития креативности в рамках краткосрочных специализированных тренингов было проведено исследование креативности до и после проведения тренинга «Креативность в менеджменте» с группами руководителей производства на предприятиях

группы ГАЗ. Результаты тестирования не выявили значимых различий. Таким образом, творческий потенциал в целом можно развивать, однако это требует достаточного количества времени и соответствующей регулярной практики.

Результаты исследования структуры волевого потенциала группы слушателей программы MBA показали относительно хороший уровень развития целеустремленности. Он практически не изменился в процессе обучения.

Наибольшие изменения коснулись динамики показателей стрессоустойчивости, настойчивости и инициативности. Показатели уровня развития этих качеств заметно сместились из зоны низкого уровня развития в область средних значений. Наиболее проблемным качеством в структуре волевого потенциала является решительность. Ни программа обучения, ни практическая работа на предприятии в течение двух лет у половины слушателей практически не изменили ситуации, при которой готовность к принятию решений почти у половины менеджеров находятся в зоне низких показателей. Затягивание принятия решений, сомнения, постоянная потребность проверять и перепроверять данные для принятия решений – все это в условиях неопределенности еще более усиливается и может в принципе заблокировать собственно принятие решения. С учетом того, что у 30 % слушателей снижены ресурсы стрессоустойчивости, эффективность процесса принятия решений может резко снижаться в непредсказуемых ситуациях. меняющихся Такой эмоционально-волевой регуляции (неуверенность в себе, сомнения, потеря самообладания) может заблокировать креативный процесс. Показатели волевого потенциала (по Н.В. Стамбуловой) представлены в таблицах 4.2–4.6.

Таблица 4.2 **Показатели целеустремленности** 

Высокий уровень развития, %		Средний уровень развития, %	Низкий уровень развития, %
Первое тестирование 34		54	12
Второе тестирование	32	58	10

Таблица 4.3 **Показатели решительности** 

	Высокий уровень развития, %	Средний уровень развития, %	Низкий уровень развития, %	
Первое тестирование	22	36	42	
Второе тестирование	22	36	42	

Таблица 4.4 Показатели инициативности

	Высокий уровень развития, %	Средний уровень развития, %	Низкий уровень развития, %	
Первое тестирование 10		26	64	
Второе тестирование	10	32	58	

Таблица 4.5 **Показатели настойчивости** 

Таблица 4.6

	Высокий уровень развития, %	Средний уровень развития, %	Низкий уровень развития, %	
Первое тестирование	Іервое тестирование 28		38	
Второе тестирование	27	52	21	

 Показатели самообладания

 Высокий уровень развития, %
 Средний уровень развития, %
 Низкий уровень развития, %

 Первое тестирование
 12
 54
 34

 Второе тестирование
 16
 52
 32

Показатели самообладания

Примечание: Pяд 1 – pезультаты входного тестирования, pяд 2 – pезультаты повторного тестирования.

Результаты исследования стиля принятия решений показали доминирование административного стиля принятия решений (SJ). Важно отметить, что тип личности является устойчивой характеристикой и при повторном тестировании результаты практически совпали с первоначальными.

В таблице 4.7 представлены процентные доли слушателей с различными типами принятия решений.

Таблица 4.7 Доля слушателей с различными типами принятия решений

	Слушатели МВА, %	Эффективные менеджеры, %
Администратор <i>SJ</i>	66	54 (SJ + ST)
Производитель <i>ST</i>		
Предприниматель <i>NT</i>	5	42
Интегратор <i>NF</i>	29	4

Основные параметры поведенческой модели принятия решений для этого стиля связаны с формальным подходом к обсуждению вариантов решений с подчиненными, более того, разработка нескольких вариантов решения в целом – слабое место для этого стиля. Хотя представители этого стиля обычно внимательны к деталям и мелочам, что может обеспечить чувствительность к слабым сигналам внешней среды, снижая тем самым ее приверженность правилам неопределенность, ИХ И восприятие перемен как угроз снижает их мобильность в динамично меняющейся среде. Этот тип крайне отрицательно относится к риску, предпочитая надежность и порядок. С одной стороны, недостаток таких людей в компании ведет к дезорганизации и утрате стабильности, с другой стороны, избыток ведет к косности и избыточной регламентации. Следует отметить, что абсолютным дефицитным стилем является стиль принятия действия и результативность, ориентированный на интегративный подход к решению проблем и глубокую проработку вариантов решений. Явно недостаточно для эффективного управления и таких поведенческих проявлений менеджеров, как нацеленность на будущее, использование научного, системного подхода к разработке и принятию решений. Таким образом, мы видим, что несмотря на потенциальную готовность к разворачиванию креативного, творческого процесса осмысления реальности для принятия решений в условиях неопределенности, административный стиль принятия решительность стрессоустойчивость недостаточно развитая И позволяют в полной мере использовать творческий потенциал для эффективного управления в современной практике менеджмента. При этом регуляции дисфункциональные особенности принятия решений психокоррекции практически слабо поддаются условиях даже длительного целенаправленного обучения и тренингов.

# 4.4. Развитие социальной креативности сотрудников образовательных учреждений

Специалисты образовательных учреждений должны не только обладать определенными специальными знаниями, умениями, навыками, быть толерантными, доброжелательными к людям, но и быть творческими, креативными, оптимистичными людьми, верить в детей.

Особую значимость в работе сотрудников организаций, школ, учреждений приобретает активизация творческого потенциала каждого сотрудника, развитие его социальной креативности.

Цель исследования — разработать, обосновать и экспериментально проверить специальную программу развития социальной креативности сотрудников образовательных организаций.

Объект исследования – социальная креативность сотрудников образовательных организаций.

Предмет исследования – психологические условия развития социальной креативности сотрудников образовательных организаций.

Под социальной креативностью мы будем понимать способность человека оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия. Основой для целенаправленного развития данной способности является система свойств, составляющих творческий и коммуникативный потенциалы личности.

### Гипотезы исследования:

- 1. Развитие социальной креативности сотрудников образовательных организаций обеспечивается системным развитием свойств и способностей, составляющих творческий и коммуникативный потенциалы личности.
- 2. Предполагается, что эффективное развитие социальной креативности сотрудников образовательных организаций может обеспечить специальная развивающая программа, направленная на комплексное усиление их коммуникативных и творческих возможностей.
- 3. В качестве основных психологических условий эффективного развития социальной креативности сотрудников предполагаются:
  - направленность развивающей программы на развитие коммуникативных и творческих способностей;
  - организация инновационной деятельности, включающей активное использование тренингов и деловых игр.

#### Задачи исследования:

- 1. Осуществить теоретический анализ подходов и концепций в понимании креативности и творческого потенциала личности в отечественной и зарубежной психологии.
- 2. Осуществить анализ взглядов на основные виды креативности и определить место социальной креативности в существующих классификациях. Уточнить определение социальной креативности и выделить основные компоненты ее структуры.
- 3. Выявить основные условия и факторы, определяющие развитие социальной креативности сотрудников образовательных организаций.
- 4. Осуществить комплексную диагностику основных компонентов социальной креативности и сравнительный анализ уровней ее развития у сотрудников образовательных организаций.
- 5. Разработать и апробировать программу развития социальной креативности. Проверить в экспериментальной работе эффективность программы.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили принципиальные положения современной психологии о социальной

обусловленности развития личности в деятельности, общении и профессиональной подготовке (Б.Г. Ананьев, 1981; Г.М. Андреева, 1980; Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, 1977; Б.Ф. Ломов, 1984 и др.), положения отечественных и зарубежных концепций о структуре и условиях развития способностей и творчества (Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, Дж. Гилфорд, Р. Стернберг, Э.П. Торренс и др.).

Для решения поставленных задач использованы следующие методы.

- 1. Методы анализа психологических исследований в области когнитивной, педагогической и социальной психологии отечественных и зарубежных авторов.
  - 2. Эмпирические методы:
  - включенное наблюдение,
  - психологическое тестирование:
- самоактуализационный тест (САТ) с целью изучения способности к самоактуализации (в основе методики САТ «Измерение уровня самоактуализации личности» лежит адаптированный тест Э. Шострема, измеряющий самоактуализацию как многомерную величину);
  - тест Ю.М. Орлова «Потребность в общении»;
- отдельные субтесты теста социального интеллекта Гилфорда Салливена (тест социального интеллекта был впервые предложен Дж. Гилфордом; в нашей стране адаптация теста к российским социокультурным условиям была выполнена Е.С. Михайловой, русская аббревиатура СИГ (социальный интеллект Гилфорда) предложена В.Н. Куницыной);
- для изучения способностей к прогнозированию развития социальной ситуации и социального воображения, мы использовали субтест «Истории с завершением» теста социального интеллекта Гилфорда Салливена.
- 3. На этапе формирующей работы мы использовали программу развития социальной креативности.
- 4. В анализе результатов эксперимента использовали методы математической обработки данных и качественный анализ.

Задачи исследования решались на базе Нижегородской областной общественной организации «Инновационный центр: в XXI век с 21 хромосомой "Сияние"».

В исследовании приняли участие 20 человек: педагоги, воспитатели, врачи, медицинские сестры, родители и другие законные представители детей с синдромом Дауна. 10 сотрудников организации составили экспериментальную группу и прошли обучение по развивающей программе (ЭГ), 10 сотрудников составили контрольную группу (КГ).

В таблице 4.8 приводятся полученные в результате диагностики средние показатели по шкалам САТ и композитное значение общего

показателя способности к самоактуализации сотрудников контрольной и экспериментальной групп по данным диагностического этапа исследования. Эти данные свидетельствуют, во-первых, о том, что уровень развития свойств и характеристик по шкалам самоактуализационного теста и общий показатель развития способности к самоактуализации у изучаемых сотрудников компании не высокий, в редких случаях показатели достигают половины максимального значения показателей.

При этом, во-вторых, показатели способности к самоактуализации у сотрудников контрольной и экспериментальной групп статистически не различаются. Это позволяет рассматривать полученные данные в качестве исходных, фоновых показателей данной способности на этапе диагностического исследования. В таблице 4.8 представлены показатели способности к самоактуализации.

Таблица 4.8 Показатели способности к самоактуализации сотрудников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по данным первичной диагностики ( $N_{\kappa}$  =10,  $N_{\vartheta}$  = 10, средний абсолютный показатель –  $M_{\vartheta}$ , % от макс. значения, t,p)

Группа	К	КГ		ЭГ	
Шкалы	M	%	M	%	
Ориентирование во времени	7,1	41,6	6,1	35,8	
Поддержка	40,1	44,0	38,2	43,0	
Ценностные ориентации	10,3	51,5	9,6	48,1	
Гибкость поведения	12,4	51,6	10,7	45,0	
Сензитивность	4,85	37,3	5,1	36,0	
Спонтанность	5,5.	39,0	5,3	37,9	
Самоуважение	7,5	50,3	7,1	50,3	
Самопринятие	9,4	42,7	9,8	45,1	
Представление о человеке	4.7	46,9	5,2	51,5	
Синергия	3,6	51,7	3,8	53,9	
Принятие агрессии	6,9	43,3	7,6	48,6	
Контактность	8,2	41,2	7,7	39,2	
Познавательные потребности	4,7	42,7	4,8	44,1	
Креативность	5,5	39,0	4,5	34,6	
Композитное значение	130,7	44,5	125,2	42,6	
Значимость различий (t, p)	Pas	вличия в сред ЭГ и КГ н	них показате е значимы	лях	

Анализ индивидуальных обобщенных (композитных) показателей способности к самоактуализации сотрудников позволяет дифференцировать их на группы с высоким, средним и низким уровнем развития данной способности. Для этой цели нами были выработаны критерии распределения сотрудников по уровням развития способности к самоактуализации, представленные в таблице 4.9. В таблице приведены

численные границы индивидуального процентного показателя способности к самоактуализации и дана качественная характеристика проявления данного уровня способности в поведении личности.

Таблица 4.9 Критерии распределения сотрудников по уровням развития способности к самоактуализации

Уровень способности	Уровневый балл	Границы показателя	Характеристика проявлений
Высокий	3	более 66 %	Выраженное стремление к самоактуализации и полному раскрытию потенциалов
Средний	2	31–65 %	Слабое стремление к самоактуализации, сдерживание потенциалов
Низкий	1	до 30%	Нет стремления к самоактуализации, страх проявить себя, наличие комплексов

В таблице 4.10 приведены данные о процентном распределении сотрудников изучаемой выборки по уровням развития способности к самоактуализации на основе принятых критериев.

Таблица 4.10 Процентное распределение сотрудников изучаемой выборки по уровням развития способности к самоактуализации ( $N_3=10,N_\kappa=10,$  % сотрудников, F,p)

Уровень способности	% сотрудников ЭГ	% сотрудников КГ	
Высокий (3)	10	12	
Средний (2)	58	60	
Низкий (1)	32	28	
Значимость различий $(F, p)$	Различия межу ЭГ и КГ не значимы		

*Примечание*: значимость различий между уровнями p ≤ 0.001

Приведенные данные свидетельствуют о преобладании у сотрудников среднего и низкого уровней способности к самоактуализации  $(88\% - \text{K}\Gamma\text{ и }90\% - \Im\Gamma)$  и необходимости специальной работы по развитию этого важнейшего компонента социальной креативности.

С целью изучения особенностей социальной мотивации как компонента в общей структуре социальной креативности испытуемых мы использовали тест Ю.М. Орлова «Потребность в общении».

В таблице 4.11 приводятся результаты диагностики социальной мотивации как компонента социальной креативности в виде процентного распределения членов экспериментальной и контрольной групп по уровням развития социальной мотивации.

Таблица 4.11 Результаты диагностики социальной мотивации сотрудников экспериментальной и контрольной групп ( $N_3=10, N_{\kappa}=10, \%$  студентов, F, p)

Уровень социальной мотивации	% сотрудников ЭГ	% сотрудников КГ
Высокий (3)	17	15
Средний (2)	48	52
Низкий (1)	35	33

Примечание: значимость различий между уровнями p ≤0,05, различия в показателях ЭГ и КГ статистически не значимы.

Приведенные в таблице результаты диагностики потребности в общении, в принятии других и в заинтересованности в людях показывают явное преобладание средних и низких уровней социальной мотивации (85 % - KГ и 83 % - ЭГ). Это свидетельствует о необходимости специального развития указанной способности.

Для диагностики тех структурных компонентов социальной креативности, которые обозначены нами как коммуникативная сензитивность, мы использовали отдельные субтесты теста социального интеллекта Гилфорда — Салливена.

Для изучения характеристик поведенческой сензитивности у студентов изучаемой выборки мы использовали субтест «Истории с дополнением». Целью применяемой методики является изучение способности субъекта распознавать структуру межличностных отношений в динамике.

Для изучения способностей к прогнозированию развития социальной ситуации взаимодействия и диагностики того компонента социальной креативности, который обозначен нами как социальное воображение, мы использовали субтест «Истории с завершением» теста социального интеллекта Гилфорда — Салливена.

В таблице 4.12 приведены данные первичной (фоновой) диагностики показателей коммуникативной сензитивности (вербальной и невербальной), поведенческой сензитивности, социального воображения — способности распознавать логику развития межличностной ситуации и прогнозировать социальное поведение людей.

Таблица 4.12 Показатели социальной креативности сотрудников контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп по данным первичной диагностики по СИГ ( $N_{\rm K}=10,N_3=10$ , сред. абсолютный показатель – M, процент макс. – %, t, p)

Группы	КГ		Э	Γ
Показатели	M	%	M	%
Вербальная сензитивность	6,0	50,0	6,8	56,4
Невербальная сензитивность	6,3	42,1	6,0	40,0

Поведенческая сензитивность	7,2	51,1	7,0	50,0
Социальное воображение	5,9	42,3	6,3	45,5

Примечание: различия в средних показателях КГ и ЭГ статистически не значимы.

Анализ индивидуальных показателей вербальной, невербальной и поведенческой сензитивности и социального воображения, полученных в диагностическом исследовании сотрудников изучаемой выборки, позволяет дифференцировать сотрудников изучаемой выборки на группы с высоким, средним и низким уровнем развития данных способностей. Для этой цели нами были выработаны критерии распределения сотрудников по уровням развития названных способностей, представленные в таблице 4.13. В таблице приведены численные границы индивидуального показателя измеряемых процентных характеристик для каждого из трех уровней ее развития – высокого, среднего и низкого.

Таблица 4.13 Критерии распределения сотрудников по уровням развития коммуникативной, поведенческой сензитивности и социального воображения

Названия способностей	Численные границы для уровней развития			
пазвания спосооностеи	Высокий	Средний	Низкий	
Вербальная сензитивность	более 70 %	36–69 %	менее 35 %	
Невербальная сензитивность	более 66 %	31–65 %	менее 30 %	
Поведенческая сензитивность	более 70 %	36–69 %	менее 35 %	
Социальное воображение	более 66 %	31–65 %	менее 30 %	

На основании этих количественных критериев сотрудники изучаемой выборки были распределены по уровням развития названных способностей. В таблице 4.14 приведены данные о процентном распределении сотрудников изучаемой выборки для ЭГ по уровням развития у них вербальной, невербальной, поведенческой сензитивности и социального воображения.

Данные, приведенные в таблице 4.14, позволяют заключить, что у сотрудников изучаемой выборки преобладают средние и низкие уровни развития коммуникативной и поведенческой сензитивности, соответственно 84 % для вербальной, 81 % для невербальной и 83 % для поведенческой сензитивности. Преобладают средние и низкие уровни социального воображения и способности прогнозировать развитие ситуаций МЛО (85 % сотрудников).

Таблица 4.14 Процентное распределение сотрудников изучаемой выборки (ЭГ) по уровням развития коммуникативной, поведенческой сензитивности и социального воображения ( $N_3$ =10, % студентов, F,p)

Названия способностей	% сотрудников по уровням развития		
пазвания спосооностеи	Высокий	Средний	Низкий
Вербальная сензитивность	17	51	32
Невербальная сензитивность	19	52	29

Поведенческая сензитивность	15	47	38
Социальное воображение	16	50	34

*Примечание*: значимость различий между уровнями  $p \le 0.05$ .

Распределение сотрудников контрольной группы по названным уровням аналогично приведенному в таблице 4.14 с незначительными, статистически не значимыми вариациями. Данные этой таблицы подтверждают необходимость специальной работы, направленной на повышение социальной креативности сотрудников специальной образовательной организации на базе организации «Инновационный центр: в XXI век с 21 хромосомой "Сияние"».

Полученные в ходе диагностического исследования результаты позволяют сделать следующие основные выводы:

- 1. Разработанная методика диагностического исследования показала достаточную эффективность в дифференциации уровня развития основных компонентов социальной креативности у сотрудников изучаемой выборки. Это позволило распределить сотрудников по статистически различающимся уровням. При этом значимых различий в показателях развития социальной креативности и ее компонентов у сотрудников, составляющих ЭГ и КГ, не обнаружено, что позволяет считать полученные данные фоновыми.
- 2. На основе количественного и качественного анализа полученных данных, дополненных результатами включенного наблюдения, были выделены статистически и описаны качественно три уровня развития социальной креативности и ее компонентов высокий, средний и низкий.
- 3. Изучение индивидуальных показателей развития социальной креативности и ее компонентов у сотрудников всей выборки и соотнесение этих показателей с уровнями развития показали явное преобладание у сотрудников выборки средних и низких уровней развития социальной креативности (от 85 % по показателям поведенческой сензитивности, до 90 % по показателям способности к самоактуализации). При этом средний уровневый показатель ни по одному из компонентов социальной креативности не достигает среднего балла, равного 2.
- 4. На основе этих данных сформулирован вывод о том, что в существующей системе профессиональной деятельности недостаточно условий для развития у сотрудников социальной креативности как важнейшей характеристики личностного потенциала и необходима специальная программа для активизации потенциальных возможностей сотрудников за счет создания особых психолого-педагогических условий, позитивно влияющих на развитие исследуемой нами способности. Данная программа должна быть построена на основе выявленного нами психологического механизма развития социальной креативности.

С целью развития социальной креативности мы разработали программу для предоставления сотрудникам психологических средств, обеспечивающих возможности проявления ими способности к самостоятельному осмыслению проблем, к выработке нестандартных путей их решения в процессе коллективного и индивидуального познавательного поиска.

Основные задачи программы:

- 1) осознание барьеров социальной креативности для более динамичного развития данной способности;
  - 2) развитие навыков и умений управлять социальной креативностью;
- 3) активизация мотивов нахождения нестандартных решений профессионально ориентированных задач.

С целью изучения динамики развития социальной креативности у сотрудников экспериментальных групп под влиянием участия в работе развивающей программы проведена контрольная диагностика уровня развития социальной креативности и составляющих ее компонентов на той же выборке сотрудников ЭГ, а также повторная диагностика сотрудников КГ. Целью постэкспериментальной диагностики явилось проведение сравнительного анализа результатов для проверки эффективности программы и адекватности выявленного психологического механизма, лежащего в основе программы.

В контрольной диагностике, как и на этапе первичной диагностики, представлены результаты 10 сотрудников (ЭГ) и 10 сотрудников (КГ) групп. Сотрудники ЭГ участвовали в программе развития социальной креативности.

Содержание и методика повторного диагностического исследования была идентичной диагностике, проведенной на этапе констатирующего эксперимента. Анализ результатов осуществлялся по выделенным ранее компонентам и уровням развития социальной креативности у сотрудников изучаемой выборки.

Сравнительный анализ представлял собой соотнесение данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах в ходе формирующего эксперимента,  $\mathbf{c}$ результатами констатирующего исследования. Данные постэкспериментальной диагностики, в отличие от констатирующего исследования, представлены данных обобщенном виде с помощью сравнительного анализа и проверки статистической значимости различий в процентных распределениях сотрудников по уровням развития и средних уровневых показателях (СУП) без приведения соответствующих «сырых» данных.

В таблице 4.15 приводятся данные о распределении сотрудников ЭГ по уровням развития способности к самоактуализации до и после формирующей программы в сравнении с соответствующими данными КГ.

Таблица 4.15 Процентное распределение сотрудников ЭГ по уровням развития способности к самоактуализации до и после формирующего

эксперимента в сравнении с данными по КГ ( $N_9 = 10, N_K = 10,$  % студентов, F, p)

Уровень способности	% сотрудников ЭГ		% сотрудников КГ	
	ДО	ПОСЛЕ	ДО	ПОСЛЕ
Высокий (3)	10	40**	12	18
Средний (2)	58	48*	60	58
Низкий (1)	32	12**	28	24
Значимость различий $(F,p)$	* <i>p</i> ≤ 0,05; ** <i>p</i> ≤ 0,01			

*Примечание*: значимость различий между уровнями  $p \le 0.001$ .

таблице 4.16 представлены результаты диагностики компонентов социальной креативности сотрудников и общего уровня развития в виде средних уровневых показателей (СУП) для ЭГ до и после формирующего эксперимента В сравнении соответствующими показателями КГ. В этой таблице приведены результаты вторичной вербальной, невербальной И поведенческой уровня сензитивности, а также социального воображения и способности к прогнозированию социального взаимодействия у сотрудников ЭГ по результатам развивающей программы. Эти способности рассматриваются в структуре социальной креативности как специальные интеллектуальнотворческие и эмоционально-образные компоненты. В таблице они приводятся в виде средних уровневых показателей вместе с данными по вторичной диагностике самоактуализации и социальной мотивации и в сравнении с соответствующими данными сотрудников КГ.

Таким образом, таблица 4.16 суммирует результаты вторичной диагностики компонентов социальной креативности и позволяет осуществить сравнение общих средних уровневых показателей (СУП) социальной креативности сотрудников ЭГ и КГ.

Таблица 4.16 Результаты вторичной диагностики компонентов социальной креативности сотрудников ЭГ до и после формирующего эксперимента в сравнении с данными ГК ( $N_3 = 10, N_K = 10, \text{СУП}, p$ )

Пиакиостируеми не опособиести	C	СУП		
Диагностируемые способности	ДО	ПОСЛЕ		
Способность к самоактуализации	1,78	2,28**		
Социальная мотивация	1,82	2,42**		
Вербальная сензитивность	1,85	2,36**		
Невербальная сензитивность	1,90	2,43**		
Поведенческая сензитивность	1,71	2,25**		
Социальное воображение	1,82	2, 40**		
В целом по экспериментальной группе (ЭГ)	1,81	2,36**		
В целом по контрольной группе (КГ)	1,85	2,01		

Примечание: значимость различий \*\* p≤0,01.

Анализ фактических данных, приведенных в таблице 4.16, свидетельствует о том, что по всем изучаемым компонентам социальной креативности у сотрудников ЭГ произошли существенные позитивные изменения в уровне развития самоактуализации, социальной мотивации, коммуникативной и поведенческой сензитивности, социального воображения и прогноза. Анализируя эти данные, отметим, что позитивные изменения в показателях социальной креативности и ее отдельных компонентов у сотрудников ЭГ весьма существенны.

Исходя из содержания структурных компонентов социальной креативности, а также из анализа свойств и способностей, которые изучались с помощью диагностических методик, использованных в исследовании, можно предполагать, что эти изменения произошли именно за счет активизации и развития творческого потенциала сотрудников и усиления их коммуникативных возможностей, что оказалось возможным благодаря специально созданным в формирующей программе условиям.

Теоретическая значимость исследования.

- 1. Выделены и проанализированы основные подходы к пониманию креативности, представленные в отечественной и зарубежной психологии.
- 2. Уточнены представления о социальной креативности, определена ее психологическая структура, функции, критерии и уровни развития.
- 3. Выявлены психологические условия и факторы, определяющие развитие социальной креативности сотрудников образовательных организаций.
- 4. Разработаны и обоснованы структура и содержание диагностической и развивающей программ, направленных на изучение и развитие социальной креативности сотрудников образовательных организаций.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования позволяют оптимизировать деятельность сотрудников образовательных организаций и повысить эффективность их работы за счет активизации личностных — творческих и коммуникативных — потенциалов. Программа развития социальной креативности может быть рекомендована к применению в организациях, где работают сотрудники «социономического типа» и требуется активизация их творческих и коммуникативных потенциалов.

### 4.5. Развитие эмоциональной креативности как профилактика эмоционального выгорания педагогов

Педагогическая деятельность, как известно, отличается от многих других своим стрессогенным характером, возможностью возникновения эмоционального напряжения, истощения и выгорания. Рассмотрим в этой связи более подробно феномен эмоционального и психического выгорания в педагогической деятельности, обозначив данный синдром термином

«психоэмоциональное выгорание». Помимо того, что эмоциональноволевой компонент способствует извлечению позитивного творческого результата из любого эмоционального проявления, он также способен эффективно противостоять факторам эмоционального стресса, напряжения, неблагоприятным условиям профессиональной деятельности.

Педагогическая деятельность полифункциональна и включает много различных видов, направлений деятельности: обучающую, развивающую, воспитательную, диагностическую, коррекционную, консультационную, управленческую и организационную, рефлексивную, самообразовательную.

Субъектами видов педагогической деятельности и участниками взаимодействия педагогического являются: педагоги преподаватели, воспитатели), учащиеся ИХ взрослые И родители, обучающиеся, управленцы, методисты, организаторы в сфере образования. Педагогическая профессия занимает уникальное положение среди других профессий по своей социальной значимости и специфичности предмета труда, когда предметом деятельности становится другой человек, его характер, мировоззрение, привычки, особенности психофизиологии и анатомии, специфика внутреннего мира. Это обусловливает существенное и специфическое влияние на личность педагога эмоционального фактора, который находит проявление в разного рода стрессах, эмоциональных напряжениях, разнообразных нарушениях и сбоях в эмоциональном плане профессионального поведения педагога, может вылиться в возникновение синдрома психоэмоционального выгорания.

исследований, По данным неодушевленный предмет профессиональной деятельности, например в сфере «человек – техника», воздействуя на сознание субъекта, не приводит к значительным и социально опасным явлениям профессиональной деформации. В ряде профессий, где предметом деятельности выступает животное, также не обнаружено деструктивного влияния на психику специалиста. Внимание заостряется только на позитивном, облагораживающем воздействии на формирование характера, мировоззрения личности и нравственного отношения к природе. Совсем по-иному складывается ситуация в педагогической профессии, как и во многих профессиях социономического во-первых, в процессе деятельности нужно учитывать индивидуальность, неповторимость, уникальность каждого из субъектов деятельности; где, во-вторых, педагоги должны обладать определенными профессионально важными качествами, к которым предъявляются очень высокие требования.

Многими авторами делается особый акцент на нравственноэтической направленности педагогической профессии. Качественная педагогическая деятельность проявляется в личности учителя, в ее этической составляющей, в мотивационно-ценностном отношении к своему труду. Для анализа профессиональной пригодности педагога существенен перечень противопоказаний к этому типу профессиональной «Противопоказаниями к выбору профессий данного типа невыразительная дефекты речи, замкнутость, являются речь, погруженность В себя, необщительность, выраженные физические нерасторопность, недостатки, как ЭТО ни печально, **ИЗЛИШНЯЯ** отсутствие медлительность, равнодушие людям, признаков К бескорыстного интереса к человеку» [45]. Особая роль в педагогической профессии принадлежит духовно-нравственной культуре.

Согласно Е.А. Климову, профессий ЭТОТ ТИП определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, хорошо понимать намерения, быстро разбираться настроение других людей, помыслы, взаимоотношениях, хорошо помнить и держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т. д. Субъекту этой профессиональной деятельности должны быть свойственны: умение руководить, учить, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей», умение слушать, широкий кругозор, речевая (коммуникативная) культура, «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной, знакомый по опыту», «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше», способность сопереживания, наблюдательность, «глубокая и оптимистическая убежденность в правильности идеи служения народу в нестандартных ситуаций, целом», решение высокая степень саморегуляции [45].

Как можно видеть, среди перечисленных свойств преобладающая роль принадлежит эмоциональным характеристикам личности. Мы полагаем, что определенное сочетание наиболее важных эмоциональных качеств личности педагога создает предпосылки для наиболее успешного личностного проявления в деятельности, для творческого решения профессиональных ситуаций.

Исключительность педагогической деятельности проявляется в целом комплексе высоких требований к личностно и профессионально важным качествам, а также к уровню культуры и профессиональной подготовки. Однако современная социокультурная и социально-экономическая ситуация приводит к снижению престижа профессии, обесцениванию труда педагога, создает низкий экономический статус педагогов. Осознание того, что труд не оценен по достоинству, неуважаем, но при этом педагог должен стремиться соответствовать высоким требованиям профессии, создает высокий уровень напряжения, а нередко и

внутренний эмоциональный конфликт, который является одним из основных дезадаптирующих факторов в профессиональной деятельности педагога.

Различные профессионально-личностные деструкции и синдром психического выгорания могут развиваться на этой основе. Неслучайно во многих литературных источниках указывается, что среди всех профессий социономического типа педагоги наиболее подвержены «психическому выгоранию».

При изучении роли синдрома «психического выгорания» часть исследователей придерживаются мнения, что профессиональные стрессы, которыми так насыщенна профессиональная деятельность в профессиях «человек – человек», являются одной ИЗ главных «выгорания». На примере профессиональной деятельности педагога можно отметить следующие стрессогенные факторы: постоянные эмоциональные перегрузки, низкую удовлетворенность работой, низкую заработную плату. У многих учителей дополнительными причинами стрессов выступают отсутствие нормальных жилищных условий, недостаточность внимания, уделяемого домочадцам, семейные неурядицы. Для работающих женщин-педагогов профессиональная деятельность осложняется воспитанием детей, а также дополнительными домашними и семейными обязанностями, неравным их распределением, приводящим к ролевой перегрузке; развивается нервно-психическая напряженность, психофизического вызывающая нарушения равновесия, возникают психосоматические расстройства. И это далеко не полный список стрессогенных факторов профессии педагога.

связи с этим большой интерес представляют Е.В. Руденского на влияние профессиональных стрессов в развитии профессиональных деформаций, в том числе и синдрома «эмоционального выгорания». В его концепции именно стрессы занимают доминирующее значение в развитии различных профессиональных деформаций личности педагога. В своей статье автор отмечает следующее: «В условиях нашей социокультурной системы достаточно частые и глубокие стрессы формируют сложные состояния и вредоносные эффекты, создающие барьеры в профессиональной деятельности учителя». Далее автор подразделяет все вредоносные эффекты на три группы: связанные с мышлением и сознанием (когнитивные эффекты), с чувствами, эмоциями личности (эмоциональные эффекты), а также такие, которые в равной степени затрагивают когнитивные и аффективные факторы (общие поведенческие эффекты).

Когнитивные эффекты стресса. Уменьшается концентрация и объем внимания. Это в первую очередь связано с тем, что сознанию все труднее оставаться сфокусированным. Сила наблюдения ослабевает. Увеличивается отвлекаемость. То есть нить обдумываемого или

проговариваемого часто теряется, даже на половине предложения. Скорость ответов становится непредсказуемой. Действительная скорость ответов уменьшается. Попытки компенсировать это приводят к торопливым, мгновенным решениям. Увеличивается частота ошибок, в результате чего принимаемые решения становятся ненадежными. Ослабевает сила организации и долговременное планирование. Оценка реальности становится менее эффективной, снижается критичность, мышление становится спутанным и иррациональным.

Эмоциональные эффекты стресса. Во-первых, возрастает физическое и психическое напряжение, снижается способность к мышечной релаксации и хорошему самочувствию. Возрастает болезненная мнительность, возникают воображаемые недомогания (ипохондрические расстройства), которые добавляются к подлинным расстройствам, вызванным стрессами, — исчезает ощущение здоровья и хорошего самочувствия.

Во-вторых, личностные проблемы. усиливаются имеющиеся Возрастают присущие человеку тревожность, повышенная чувствительность, склонность к самозащите и враждебность. Очень часто эмоциональные ослабевают моральные ограничения. И Нормы становятся контроля ослабевают (или, напротив, поведенческого нереально жесткими). Возрастает число эмоциональных взрывов.

В-третьих, у страдающих от действия сильного стресса педагогов на эмоциональном уровне появляются депрессия и беспомощность. Душевные силы слабеют, возникает ощущение невозможности повлиять на события или отношение к этим событиям и к самому себе. Самооценка резко падает. Развивается ощущение некомпетентности и неполноценности.

Общие поведенческие эффекты стресса. Усиливаются речевые есть имеющиеся нарушения типа нерешительности увеличиваются и могут проявиться у людей, ранее здоровых. Ослабевает заинтересованность. Это проявляется в том, что устремления и жизненные цели могут быть оставлены, увлечения заброшены, любимые предметы теряют свою притягательность. злоупотребление лекарствами Наблюдается И психостимуляторами. Увеличивается потребление алкоголя, кофеина, никотина, употребление предписанных и незаконных лекарственных препаратов становится более очевидным. Картина сна нарушается. Возникают трудности с засыпанием или сохранением активного бодрствования в течение более чем четырех часов подряд. Возрастает цинизм по отношению к окружающим. Развивается тенденция возлагать вину на других.

Всецело разделяя идею о единстве в процессе жизнедеятельности профессионального и личностного развития, вслед за С.Л. Рубинштейном, можно выделить два основных способа самоосуществления и отношения

человека к жизни в целом. Первый способ возможен, когда жизнь человека идет «как бы сама собой, это жизнь, не выходящая за пределы раз и связей, жизнь-автомат». Второй установившихся существования связан с появлением внутренней рефлексии, которая как бы «приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее...». С появлением такой рефлексии связано ценностносмысловое определение жизни. Именно с этим С.Л. Рубинштейн связывает возможность перехода к новому способу существования. В разрыве непосредственных связей и восстановлении их на новой основе и заключается переход ко второму способу существования. С этого момента «начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению (или в менее острых случаях к моральной неустойчивости), или другой путь – к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе» [44; 64].

Рассматривая профессиональное развитие педагогов в контексте отмеченные взгляды С.Л. Рубинштейна выше подтверждают два направления. Первый путь – путь профессиональной стагнациии, деструкции, разрушения. Второй путь – путь профессионального самосохранения и развития. Для первого пути как раз характерны возникновение деперсонализации и морально-нравственной деформации (нигилизм, цинизм, нравственная пустота). И именно эти признаки являются при возникновении «психоэмоционального ведущими выгорания» педагогов. Второй путь, или направление, связан с переосмыслением своей профессиональной роли, стереотипов, мешающих профессиональному развитию, установок различным И изменением отношения профессионально значимым ситуациям. Возможны уход из профессии и начало новой профессиональной деятельности (она может быть не связана с образовательной деятельностью, но на новом поприще используется весь профессиональный опыт) [82].

Как сохранить позитивный уровень эмоциональной сферы, эмоциональный использовать поведенческий наилучшим образом личности, профессиональной репертуар творчески применить деятельности эмоциональные ресурсы и средства личности педагога? Это вопрос о психологических условиях и механизме развития и усиления эмоциональной креативности педагога. В педагогической деятельности, которая, как говорят, сродни деятельности актера, художника и другим творческим профессиям, эмоции и чувства, а также экспрессивные средства выражения имеют не меньшее профессиональные знания, умения и навыки, профессиональная речь и многие другие средства деятельности.

Эмоциональная креативность педагога представляет собой способность оригинально, нестандартно проявлять эмоциональный интеллект, творчески использовать репертуар эмоций и чувств и их проявлений всех аспектах профессиональной поведенческих во деятельности.

Изучение синдрома психоэмоционального выгорания проводилось с использованием следующих методик: «Диагностики уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко, «Опросника на выгорание» К. Маслач и С. Джексона, адаптированного Н.Е. Водопьяновой.

В *первой* процедуре на основе анализа сформированности фаз выгорания и соответствующих *симптомов* делались выводы об уровне сформированности синдрома эмоционального выгорания педагогов. Во второй процедуре на основе анализа *показателей* по трем *шкалам выгорания* («эмоциональное истощение», «деперсонализация» и «редукция профессиональных достижений») также определялся уровень сформированности синдрома психоэмоционального выгорания.

По своему психологическому содержанию фазы эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко представляют собой следующие этапы формирования синдрома:

- фаза напряжения с такими симптомами, как переживание психотравмирующих обстоятельств, неудовлетворенность собой, «загнанность в клетку», тревога и депрессия;
- фаза резистенции с симптомами неадекватного избирательного эмоционального реагирования, эмоционально-нравственной дезориентации, расширения сферы экономии эмоций, редукции профессиональных обязанностей;
- фаза истощения с симптомами эмоционального дефицита, эмоциональной отстраненности, личностной отстраненности (деперсонализации), психосоматических и вегетативных нарушений.

Психологическое содержание шкал опросника на выгорание представлено следующими проявлениями:

- 1. Эмоциональное истощение. Проявляется ощущениях эмоционального перенапряжения чувстве опустошенности, исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов. Человек чувствует, что не может отдаваться работе, как раньше. Возникает ощущение «притупленности» «приглушенности», эмоций, особо тяжелых проявлениях возможны эмоциональные срывы.
- 2. Деперсонализация. Представляет собой тенденцию развивать негативное, бездушное, циничное отношение к реципиентам (пациентам, клиентам, ученикам и др.). Контакты становятся обезличенными и формальными. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом

раздражении, которое со временем вырывается наружу в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций.

3. Редукция персональных достижений. Обнаруживается в виде снижения чувства компетентности в своей работе, недовольстве собой, уменьшении ценности своей деятельности, негативном самовосприятии в профессиональном плане. Замечая за собой негативные чувства или проявления, человек обвиняет себя, за счет чего снижается как его профессиональная, так и личная самооценка, появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе.

По результатам диагностики уровня психического выгорания выделены три группы испытуемых педагогов:

- 1-я синдром психоэмоционального выгорания не выражен (не проявляется ни в каких симптомах и признаках фаз);
- 2-я синдром психоэмоционального выгорания выражен умеренно (проявляется в небольшой степени в ряде симптомов и признаков фаз);
- 3-я синдром психоэмоционального выгорания сложился (частично или полностью).

Все педагоги, участвующие в вузовский период обучения в экспериментальной группе, оказались в первой группе.

Для подтверждения результата мы изучали особенности профессионального утомления и выгорания педагогов с помощью методики «Анализ уровней профессиональной деформации личности педагога» (по Н.В. Клюевой).

Анализ уровней профессиональной деформации личности педагога показал, что в подавляющем большинстве педагогов экспериментальной группы (у 82 % испытуемых) в процессе анализа их профессиональной деятельности обнаружены наиболее встречающиеся причины не «синдрома сгорания»: напряженность и конфликты в профессиональном окружении, нехватка условий для самовыражения, экспериментирования и новаций, однообразие и неумение творчески подойти к выполняемой работе, неразрешенные личностные конфликты. Данные исследования позволяют сделать вывод о необходимости развивать эмоциональную эффективный наиболее способ профилактики как эмоционального выгорания профессиональной деятельности.

### Выводы по главе 4

Период послевузовского образования, представленный в данной главе, позволяет сделать ряд важных выводов.

Профессиональная личность — это сплав компетентности (знаний, умений, навыков), творческого переосмысления компетентности, высокого уровня нравственности и постоянная работа над собой — саморазвитие.

Формирование полной психологической готовности к профессии, в основе которой сочетаются высокий уровень мотивации профессии, высокий уровень нравственности и самоактуализация в профессии, возможно только после окончания вуза при условии постоянного самосовершенствования и саморазвития.

Поэтому постоянное так важно повышение квалификации. квалификации Повышение ЭТО целенаправленная деятельность специалистов по овладению новыми для них ценностями (идеями и способствующими эффективному осуществлению концепциями, профессионального процесса) и технологиями, включающая изучение, переработку осмысление, творческую И внедрение практику профессиональной деятельности различных инноваций. Вариантом повышения квалификации педагогических кадров являются представленные в монографии интеграционные многопрофильные курсы повышения квалификации педагогов дополнительного образования.

Важнейшей профессиональной способностью для многих профессий (особенно социономического типа) является принятие решения.

Необходимость принимать решения в условиях неопределенности включает способности принимать решения в условиях неполной информированности, ориентироваться на динамическое взаимодействие переменных в ситуации, учитывать разнообразные условия в неподдающейся рациональному прогнозу перспективе изменений. Развитие этой способности требует специального обучения.

Также специального развития требует социальная креативность специалиста. Под социальной креативностью мы понимаем способность оперативно находить эффективно специалиста применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуациях межличностного взаимодействия. Основой для целенаправленного развития данной способности является система свойств, составляющих творческий и коммуникативный потенциалы личности.

И, несомненно, для специалистов профессий социономического типа необходимо развитие эмоциональной креативности как профилактики эмоционального выгорания.

# Практикум по теме «Психологические условия развития профессиональной личности в период послевузовского образования»

## Задание 1

Прочитайте притчу:

На задворках Вселенной находился один магазинчик. Вывески на нем давно уже не было – ее когда-то унесло ураганом, а новую хозяин не стал

прибивать, потому что каждый местный житель и так знал, что магазин продает желания.

Ассортимент магазина был огромен, здесь можно было купить практически всё: огромные яхты, квартиры, замужество, пост вицепрезидента корпорации, деньги, детей, любимую работу, красивую фигуру, победу в конкурсе, большие машины, власть, успех и многоемногое другое. Не продавались только жизнь и смерть — этим занимался головной офис, который находился в другой галактике.

Каждый пришедший в магазин (а есть ведь и такие желающие, которые ни разу не зашли в магазин, а остались сидеть дома и просто желать) в первую очередь узнавал цену своего желания.

Цены были разные. Например, любимая работа стоила отказа от стабильности и предсказуемости, готовности самостоятельно планировать и структурировать свою жизнь, веры в собственные силы и разрешения себе работать там, где нравится, а не там, где надо.

Власть стоила чуть больше: надо было отказаться от некоторых своих убеждений, уметь всему находить рациональное объяснение, уметь отказывать другим, знать себе цену (и она должна была быть достаточно высокой), разрешать себе говорить «Я», заявлять о себе, несмотря на одобрение или неодобрение окружающих.

Некоторые цены казались странными: замужество можно было получить практически даром, а вот счастливая жизнь стоила дорого — персональная ответственность за собственное счастье, умение получать удовольствие от жизни, знание своих желаний, отказ от стремления соответствовать окружающим, умение ценить то, что есть, разрешение себе быть счастливым, осознание собственной ценности и значимости, отказ от бонусов «жертвы», риск потерять некоторых друзей и знакомых.

Не каждый пришедший в магазин был готов сразу купить желание. Некоторые, увидев цену, сразу разворачивались и уходили. Другие долго стояли в задумчивости, пересчитывая наличность и размышляя, где бы достать еще средств. Кто-то начинал жаловаться на слишком высокие цены, просил скидку или интересовался распродажей.

А были и такие, которые доставали все свои сбережения и получали заветное желание, завернутое в красивую шуршащую бумагу. На счастливчиков завистливо смотрели другие покупатели, судача о том, что хозяин магазина — их знакомый и желание досталось им просто так, без всякого труда.

Хозяину магазина часто предлагали снизить цены, чтобы увеличить количество покупателей. Но он всегда отказывался, так как от этого страдало бы и качество желаний.

Когда у хозяина спрашивали, не боится ли он разориться, то он качал головой и отвечал, что во все времена будут находиться смельчаки,

готовые рисковать и менять свою жизнь, отказываться от привычной и предсказуемой жизни, способные поверить в себя, имеющие силы и средства для того, чтобы оплатить исполнение своих желаний.

А на двери магазина уже добрую сотню лет висело объявление: «Если твое желание не исполняется — оно еще не оплачено».

#### Объясните смысл притчи.

Запишите свои самые заветные желания. Подумайте о цене, которую вам необходимо заплатить за их исполнение.

# Задание 2. Определите свой уровень эмоционального выгорания

## Диагностика уровня эмоционального выгорания

(методика В.В. Бойко)

Эмоциональное выгорание у профессионалов представляет собой один из защитных механизмов, выражающийся в определенном эмоциональном отношении к своей профессиональной деятельности. Оно связано с психической усталостью человека, длительное время выполняющего одну и ту же работу, которая приводит к снижению силы мотива и меньшей эмоциональной реакции на различные рабочие ситуации (т. е. к равнодушию).

#### Инструкция

Вам предлагается ряд утверждений, по каждому выскажите свое мнение. Если вы согласны с утверждением, поставьте около соответствующего ему номера в бланке для ответов знак «+» («да»), если не согласны – то знак «-» («нет»).

Номер	Да	Нет									
1			22			43			64		
2			23			44			65		
3			24			45			66		
4			25			46			67		
5			26			47			68		
6			27			48			69		
7			28			49			70		
•••			•••			•••			•••		
21			42			63			84		

Бланк

### Опросник

- 1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
- 2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
- 3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности.

- 4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, медленнее).
- 5. Теплота взаимодействия с партнерами очень зависит от моего настроения хорошего или плохого.
- 6. От меня как профессионала мало зависит благополучие партнеров.
- 7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2–3) мне хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
- 8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее «свернуть» дело.
- 9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнерам того, что требует профессиональный долг.
- 10. Моя работа притупляет эмоции.
- 11. Я откровенно устал от проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
- 12. Бывает, что я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
- 13. Взаимодействие с партнерами требует от меня большого напряжения.
- 14. Работа приносит мне все меньше удовлетворения.
- 15. Я сменил бы место работы, если бы представилась возможность.
- 16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнеру профессиональную поддержку, услугу, помощь.
- 17. Мне всегда удается предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.
- 18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловым партнером.
- 19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.
- 20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю партнеру меньше внимания, чем положено.
- 21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.
- 22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнеров.
- 23. Общение с партнерами побудило меня сторониться людей.
- 24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнерах у меня портится настроение.
- 25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
- 26. Мне все труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнерами.
- 27. Обстановка на работе кажется мне очень трудной, сложной.
- 28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать все как надо, не сократят ли и т. п.

- 29. Если партнер мне неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
- 30. В общении на работе я придерживаюсь принципа «Не делай людям добра, не получишь зла».
- 31. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.
- 32. Бывают дни, когда мое эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).
- 33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнеру эмоциональную отзывчивость, но не могу этого сделать.
- 34. Я очень переживаю за свою работу.
- 35. Партнерам по работе отдаешь внимания и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
- 36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колотить в области сердца. Повышается давление, появляется головная боль.
- 37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.
- 38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
- 39. Последнее время (или как всегда) меня преследуют неудачи в работе.
- 40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.
- 41. Бывают дни, когда контакты с партнерами складываются хуже, чем обычно.
- 42. Я разделяю деловых партнеров (субъектов деятельности) на «хороших» и «плохих».
- 43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.
- 44. Я обычно проявляю интерес к личности партнера помимо того, что касается дела.
- 45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
- 46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнерами автоматически, без души.
- 47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
- 48. После общения с неприятными партнерами у меня бывает ухудшения физического или психического самочувствия.
- 49. На работе я испытываю постоянные физические и психологические перегрузки.
- 50. Успехи в работе вдохновляют меня.
- 51. Ситуация, в которой я оказался на работе, кажется безысходной (почти безысходной).

- 52. Я потерял покой из-за работы.
- 53. На протяжении последнего года была жалоба (были жалобы) в мой адрес со стороны партнеров.
- 54. Мне удается беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнерами я не принимаю близко к сердцу.
- 55. Я часто приношу домой с работы отрицательные эмоции.
- 56. Я часто работаю через силу.
- 57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнерам, чем теперь.
- 58. В работе с людьми я руководствуюсь принципом «Не трать нервы, береги здоровье».
- 59. Иногда я иду на работу с тяжелым чувством: как все надоело, никого бы не видеть и не слышать.
- 60. После напряженного рабочего дня я чувствую недомогание.
- 61. Контингент партнеров, с которыми я работаю, очень трудный.
- 62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.
- 63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.
- 64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.
- 65. Иногда я поступаю со своими партнерами так, как не хотел бы, чтобы поступали со мной.
- 66. Я осуждаю партнеров, которые рассчитывают на особое снисхождение, внимание.
- 67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.
- 68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.
- 69. Состояния, просьбы, потребности партнеров обычно меня искренне волнуют.
- 70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.
- 71. Работа с людьми (партнерами) очень разочаровала меня.
- 72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.
- 73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.
- 74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.
- 75. Моя карьера сложилась удачно.
- 76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.
- 77. Некоторых из своих постоянных партнеров я не хотел бы видеть и слышать.
- 78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям, забывая о собственных интересах.
- 79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.

- 80. Если представляется случай, я уделяю партнеру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.
- 81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.
- 82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.
- 83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.
- 84. Работа с людьми явно подрывает мое здоровье.

#### Обработка данных

Каждый вариант ответа предварительно оценен компетентными судьями тем или иным числом баллов (указывается в ключе рядом с номером суждения в скобках). В соответствии с ключом осуществляются следующие подсчеты:

- 1) определяется сумма баллов раздельно для каждого из 12 симптомов выгорания,
- 2) подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из трех фаз формирования выгорания,
- 3) находится итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания» сумма показателей всех 12 симптомов.

#### Ключ

Знак «+» около номера вопроса означает, что дан положительный ответ, знак «-» – отрицательный ответ. В скобках указаны присваиваемые баллы.

«Напряжение»

1. Переживание психотравмирующих обстоятельств:

$$+1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5).$$

2. Удовлетворенность собой:

$$-2(3)$$
,  $+14(2)$ ,  $+26(2)$ ,  $-38(10)$ ,  $-50(5)$ ,  $+62(5)$ ,  $+74(3)$ .

3. «Загнанность в клетку»:

$$+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5).$$

4. Тревога и депрессия:

$$+4(2)$$
,  $+16(3)$ ,  $+28(5)$ ,  $+40(5)$ ,  $+52(10)$ ,  $+64(2)$ ,  $+76(3)$ .

«Резистенция»

1. Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование:

$$+5(5)$$
,  $-17(3)$ ,  $+29(10)$ ,  $+41(2)$ ,  $+53(2)$ ,  $+65(3)$ ,  $+77(5)$ .

2. Эмоционально-нравственная дезориентация:

$$+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5).$$

3. Расширение сферы экономии эмоций:

$$+7(2)$$
,  $+19(10)$ ,  $-31(2)$ ,  $+43(5)$ ,  $+55(3)$ ,  $+67(3)$ ,  $-70(5)$ .

4. Редукция профессиональных обязанностей:

$$+8(5)$$
,  $+20(5)$ ,  $+32(2)$ ,  $-44(2)$ ,  $+56(3)$ ,  $+68(3)$ ,  $+80(10)$ . «Истощение»

1. Эмоциональный дефицит:

$$+9(3)$$
,  $+21(2)$ ,  $+33(5)$ ,  $-45(5)$ ,  $+57(3)$ ,  $-69(10)$ ,  $+81(2)$ .

2. Эмоциональная отстраненность:

$$+10(2)$$
,  $+22(3)$ ,  $-34(2)$ ,  $+46(3)$ ,  $+58(5)$ ,  $+70(5)$ ,  $+82(10)$ .

3. Личностная отстраненность (деперсонализация):

$$+11(5)$$
,  $+23(3)$ ,  $+35(3)$ ,  $+47(5)$ ,  $+59(5)$ ,  $+72(2)$ ,  $+83(10)$ .

4. Психосоматические и психовегетативные нарушения:

$$+12(3)$$
,  $+24(2)$ ,  $+36(5)$ ,  $+48(3)$ ,  $+60(2)$ ,  $+72(10)$ ,  $+84(5)$ .

#### Интерпретация результатов

Предложенная методика дает подробную картину синдрома эмоционального выгорания. Прежде всего надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы. Показатель выраженности каждого симптома колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

9 и менее – несложившийся симптом,

10 – 15 баллов – складывающийся симптом,

16 и более – сложившийся симптом.

Далее следует осмыслить показатель фаз развития стресса: «напряжение», «резистенция», «истощение». В каждой из них оценка возможна в пределах от 9 до 120 баллов. Правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась, не сопоставляя баллы фаз между собой.

# Задание 3. Подготовьтесь к практическому занятию. Освойте технику восьми шагов М. Бассадура

# ШАГ ПЕРВЫЙ. ТУМАННАЯ СИТУАЦИЯ

Необходимо ответить на вопросы:

- В чем, на ваш взгляд, состоит проблема?
- Как бы вы определили существо проблемы?

Если на эти вопросы сложно ответить, тогда вопрос переформулируют:

- Что, на ваш взгляд, затрудняет развитие движения стройотрядов?
- Чего на данный момент больше всего не хватает организации стройотрядов?

Ответы на эти вопросы позволят сформулировать проблему в общем, или туманном, неконкретном виде. Например, «На первый взгляд, проблема заключается в нехватке денег», или «На первый взгляд, проблема заключается в текучести кадров», или «На первый взгляд, проблема заключается в том, что дальше так работать нельзя», или «На

первый взгляд, проблема заключается в том, что вы должны выполнить неинтересное задание».
ШАГ ВТОРОЙ. ПОИСК ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ И ФАКТОВ
Необходимо определить, каким образом проявляется названная проблема. Члены команды отвечают на вопросы:
– Как отражается названная проблема на жизни команды, организации и ее членах?
<ul> <li>Перечислите события, ситуации, в которых названная проблема</li> </ul>
проявляется наиболее остро.  — Какие чувства вы испытываете в связи с этой проблемой?
<ul> <li>Как будут развиваться события, когда названная проблема разрешится?</li> </ul>
Все варианты ответов на вопросы аккуратно записываются. В
результате проблема может быть сформулирована более конкретно. Например, «Проблема заключается в том, что из-за нехватки средств
невозможно приобрести необходимое оборудование», или «Проблема
заключается в том, что в связи с большой текучестью кадров невозможно
организовать работу», или «Проблема заключается в том, что вы
вынуждены выполнять неинтересное задание, а неинтересное оно потому, что вам, оказывается, не хватает информации для его выполнения».

# ШАГ ТРЕТИЙ. ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Чтобы определить истинную проблему, членам команды предлагается ответить на вопросы:

- Почему мы имеем эту проблему?
- В чем вы видите причины этой проблемы?
  Если бы причины, породившие проблему, были устранены, проблема бы была решена?

Главное — назвать как можно больше вариантов причин названной проблемы. Например, варианты ответов на вопрос «В чем вы видите причину текучести кадров, из-за которой невозможно нормально организовать работу?» могут быть такими:

- мало платят;
- много сплетен;
- работаешь, а благодарности не получаешь;
- новые не придут, потому что нет перспектив;
- на работу неудобно добираться.

#### Можно проверить каждый вариант:

- Если бы платили много, «текучки» бы не было?
- Была бы!
- Почему, ведь платят достаточно?
- А работать неприятно!
- Если было бы работать приятно, но платили бы на том же уровне, что и сейчас, «текучка» осталась бы?
  - Возможно, нет!
- Можно ли сказать, что текучесть кадров связана в основном с тем, что «работать неприятно»?
  - Да!

Итак, теперь можно определить проблему следующим образом: «Что можно сделать для того, чтобы работать было приятно?» Эту проблему и будет решать команда. Она связана с заботой о сотрудниках и повышением уровня мотивации к труду.

При определении проблемы важно сформулировать ее в виде, привлекательном для решения. Желательно избегать частицы «не» в формулировках.

# ШАГ ЧЕТВЕРТЫЙ. СОЗДАНИЕ ПОЛЯ ИДЕЙ

Здесь члены команды осуществляют «мозговой штурм», собирая все возможные варианты решения проблемы. Они отвечают на вопрос:

– Что можно сделать для того, чтобы проблема была решена?

Главное условие мозгового штурма — не оценивать возникшие идеи. Любые варианты, даже самые фантастические и сумасбродные, выписываются на доску (ватманский лист и пр.) перед глазами членов

команды. Бывает, что самая «нереальная» идея при ближайшем рассмотрении оказывается наиболее интересной или на ее основе «вырастает» конструктивный вариант решения проблемы.

Обычно перед тем как начать работу по созданию поля идей, команде предлагается выполнить 2—3 разминочных задания. Они очень просты и актуализируют способность к «генерации идей».

Разминочные задания для четвертого шага 1. В вашем распоряжении пять минут. Перед вами — веревка. В течение пяти минут придумайте, пожалуйста, как можно больше вариантов ее использования. Главное — не оценивайте то, что пришло вам голову. Записывайте все идеи, которые пришли к вам в голову.
2 В разнам посщоряжания три минуты Пород роми кирини В
2. В вашем распоряжении три минуты. Перед вами кирпич. В течение трех минут придумайте как можно больше вариантов использования кирпича. Пожалуйста, записывайте все, что приходит вам в голову.
3. В вашем распоряжении две минуты. Перед вами пустая пластиковая бутылка. В течение двух минут придумайте как можно больше способов ее использования.  Члены команды называют сначала количество вариантов, потом зачитывают наиболее оригинальные из них.

# ШАГ ПЯТЫЙ. ОЦЕНКА И ОТБОР РАЦИОНАЛЬНЫХ СЦЕНАРИЕВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ

Здесь члены команды должны оценить каждую идею со следующих позиций:

- насколько реально осуществить идею в имеющихся на данный момент условиях;
- действительно ли реализация идеи приведет к ожидаемому положительному результату;
- если идею воплотить в жизнь в данных условиях, насколько трудоемким будет этот процесс (иными словами, «стоит ли овчинка выделки?»);
  - не породит ли реализация этой идеи дополнительных проблем.

Иногда для облегчения процесса членам команды предлагается оценить каждую идею по трехбалльной шкале:

- 1 балл идея замечательна, но абсолютно не осуществима в данный момент или порождает большое количество дополнительных проблем;
- 2 балла идея замечательна, но в данный момент нет условий для ее реализации, она слишком трудоемка или в данный момент приведет не к тому результату, который нужен (породит дополнительные проблемы);
- 3 балла идея замечательная и при данных условиях вполне реализуема, не слишком трудоемка (или ее трудоемкость себя оправдает), и ее реализация приведет к положительному результату; кроме того, реализация этой идеи не порождает каких-либо существенных новых проблем.

№	Сценарий	Балл

После оценки отбираются одна-две, максимум – три идеи. Остальные поступают в копилку команды.

# ШАГ ШЕСТОЙ. ВЫДЕЛЕНИЕ ПЕРСПЕКТИВНОГО СЦЕНАРИЯ

На этом этапе члены команды для каждой отобранной идеи составляют укрупненный сценарий реализации.

На доске (листе ватмана) каждая из отобранных идей занимает свой широкий столбец. Члены команды последовательно работают с каждой идеей, отвечая на следующие вопросы.

- Что нужно сделать, чтобы реализовать эту идею (какие мероприятия провести)?
  - Какие ресурсы нужно для этого привлечь?

- Какие существуют препятствия и последствия реализации данной илеи?
  - С кем необходимо установить взаимоотношения и пр.?

Таким образом, перед глазами членов команды появляются укрупненные сценарии воплощения идей, которые теперь можно проранжировать по трем критериям:

- доступность, легкость воплощения;
- результативность;
- низкая степень риска или негативных последствий.

В результате один из сценариев окажется на первом месте. Для него на седьмом шаге членами команды создается технология реализации.

# ШАГ СЕДЬМОЙ. ПЛАН ДЕЙСТВИЙ

Члены команды составляют конкретный план действий, направленный на практическое воплощение выбранного сценария. Для удобства на доске (листе ватмана) заполняется таблица.

Что нужно сделать?	Кто будет этим заниматься?	Когда это нужно сделать	Каким образом это делать?	Где?
Список	Ответственное	Возле каждого	Выписываются	Обозначается
мероприятий,	лицо	мероприятия	необходимые	место
действий,		проставляются	средства, ресурсы,	проведения
необходимых		конкретные	схемы действий	мероприятия
для		сроки		(или действия)
реализации				
задуманного				

# ШАГ ВОСЬМОЙ. ДЕЙСТВИЯ И ИХ ОЦЕНКА

Это шаг практической реализации и последующей оценки действий. После достижения результата команда отвечает на вопросы:

- Достигнут ли ожидаемый результат?
- Какие трудности встретились в процессе реализации сценария?
- Все ли трудности и риски были учтены в начале? Если нет, то почему?
- Какие интересные открытия были сделаны в процессе реализации сценария?
  - Чему может научить команду этот опыт?

### Вопросы для самопроверки

- 1. Что является целью повышения квалификации?
- 2. Как часто необходимо проходить повышение квалификации?
- 3. Формы повышения квалификации.
- 4. Что из себя представляет вариант повышения квалификации *Lifelong Learning*?
- 5. Что из себя представляет инновационный проект «Интеграционные многопрофильные курсы повышения квалификации педагогов дополнительного образования»?
- 6. Приведите примеры технологий ситуационного анализа.
- 7. Дайте определение социальной креативности профессионала и перечислите условия ее развития.
- 8. Назовите причины эмоционального выгорания специалистов «социономических» профессий.
- 9. Назовите методы профилактики и психокоррекции эмоционального выгорания специалистов «социономических» профессий.

#### **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Специалист характеризуется определенным уровнем компетентности, владения знаниями, умениями, навыками в соответствии с нормативами профессии. Профессионала (особенно социономических профессий), помимо этого и главным образом, характеризует высокий уровень творчества, нравственности и постоянного саморазвития. Именно высокий уровень нравственности принципиально отличает профессионала от специалиста. Это системное качество объединяет главные цели, нравственные ориентации и принципы личности, выражающие принятие и реализацию общечеловеческих нравственных ценностей (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, природа и искусство, человечество) в профессии. Профессиональная личность – это сплав компетентности (знаний, умений, творческого переосмысления компетентности, уровня нравственности и постоянной работы над собой – саморазвития.

Для того чтобы профессиональная личность сформировалась, необходимо:

- во-первых, формирование психологической готовности к выбору профессии в процессе обучения в школе (в процессе профориентации, профконсультирования);
- во-вторых, формирование психологической готовности к овладению профессией в процессе обучения (в техникуме, в вузе), в основе которой лежит овладение определенным уровнем компетентности: приобретение знаний, развитие профессиональных умений и навыков, специфичных для каждой профессии; развитие личностного потенциала (интеллектуального, коммуникативного, мотивационного, эмоциональноволевого, духовно-нравственного); переход учебной деятельности в учебно-профессиональную;
- в-третьих, формирование психологической готовности к реализации себя в профессии;
- в-четвертых, реализация себя в профессии, в основе которой сочетаются высокий уровень мотивации, высокий уровень творчества, высокий уровень нравственности, самосовершенствование, саморазвитие и самоактуализация в профессии.

В рамках учебного пособия мы уделили внимание формированию психологической готовности к выбору профессии в процессе обучения в школе (в процессе профориентации, профконсультирования), особое внимание — формированию психологической готовности к овладению профессией в процессе обучения (в техникуме, в вузе), в основе которой лежит овладение определенным уровнем компетентности: приобретение знаний, развитие профессиональных умений и навыков, специфичных для

каждой профессии; развитие личностного потенциала (интеллектуального, коммуникативного, мотивационного, эмоционально-волевого, духовнонравственного); переход учебной деятельности в учебнопрофессиональную и формирование психологической готовности к реализации себя в профессии.

Этап реализации себя в профессии, в основе чего сочетаются высокий уровень мотивации, высокий уровень творчества, высокий уровень нравственности и самосовершенствование, саморазвитие и самоактуализация в профессии, еще ждет своего изучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

#### СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ

- 1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. М.: Изд-во «Академический проект», 2000. 624 с.
- 2. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств. СПб.: Речь, 2007. 192 с.
- 3. Горелова Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. М.: Издво «Московский психолого-социальный институт», 2004. 320 с.
- 4. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовнонравственного воспитания российских школьников // Учительская газета. 2009. № 23.
- 5. Дружилов С.А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека // Вестн. Томского гос. пед. унта. 2005. № 1. С. 51–55.
- 6. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 167 с.
- 7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для вузов. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 304 с.
- 8. Кондратьева С.В. Профессионализм в педагогическом общении // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011.
- 9. Матрёшина Е.Б., Сорокоумова Г.В. Развитие профессиональной личности будущего юриста в процессе вузовской подготовки: Монография. Н. Новгород: Изд-во УРАО НФ, 2013. 185 с.
- 10. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
- 11. Сорокоумова Г.В. Изучение личностного потенциала: Учебное пособие. Н. Новгород: Изд-во НФ УРАО, 2007. 144 с.
- 12. Шибутани Т. Социальная психология. М.: Изд-во «Прогресс», 1969. 536 с.

#### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

- 1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учебное пособие для вузов. М.: Изд-во «Академический проект», 2000. 624 с.
- 2. Акимова М.К., Гуревич К.М. Психологическая диагностика. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 652 с.
- 3. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания: Избр. психол. труды: в 2 т. М.: Изд-во «Педагогика», 1980.
- 4. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2001. 376 с.
- 5. Анисимов В.М. Кадровая политика России: философская и

- функциональная основы // Вопросы философии. 2010. № 4. С. 48–60.
- 6. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. Т.2. С. 8–18.
- 7. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
- 8. Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств. СПб.: Речь, 2007. 192 с.
- 9. Безносов С.П. Профессиональные деформации личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
- 10. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2005. 186 с.
- 11. Бобнева М.И. Нормы мышления и внутренний мир личности. Проблема общения в психологии / Отв. ред. Б.Ф. Ломов. М.: Изд-во «Наука», 1981. С. 241–264.
- 12. Бобровикова Т.В. Эмоциональное «выгорание» как фактор возникновения внутриличностного конфликта // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 1(28). С. 56–58.
- 13. Бодалев А.А. Психология о личности. М.: Изд-во МГУ, 1988. 87 с.
- 14. Бриггс Майерс И., Майерс П. МВТІ: Определение типов. У каждого свой дар. М.: Бизнес Психологи, 2012.
- 15. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
- 16. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология. Конспектив. рассмотрение: Учеб.-метод. лит. Акад. пед. и соц. наук. Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2000. 85 с.
- 17. Васильев Г.С. Структура коммуникативных способностей студентов // Проблемы межличностной коммуникации. М., 1982.
- 18. Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения: Хрестоматия по педагогической психологии. М.: Изд-во «Международная педагогическая академия», 1995. 416 с.
- 19. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Изд-во Педагогика, 1983. 367 с.
- 20. Гинзбург Я.С., Коряк Н.М. Социально-психологическое сопровождение деловых игр: Хрестоматия по педагогической психологии. М.: Изд-во «Международная педагогическая академия», 1995. 416 с.
- 21. Горелова Г.Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. М.: Издво «Московский психолого-социальный институт», 2004. 320 с.
- 22. Гришанова Н.А. Развитие компетентности специалиста как важнейшее направление реформирования профессионального образования. Десятый симпозиум. Квалиметрия в образовании: методология и

- практика / Под научной ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. Кн. 6. М., 2002.
- 23. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовнонравственного воспитания российских школьников // Учительская газета. 2009. № 23.
- 24. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. института; Воронеж: МОДЭК, 2004. 752 с.
- 25. Дигин С.Н., Зырянов С.Г. Факторы профессиональной социализации курсантов военных вузов // Научный вестник Уральской академии государственной службы. Выпуск № 2(3), июнь 2008 г.
- 26. Дмитриева М.А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала // Сибирь. Серия «Философия. Образование»: альманах Сибирского отделения РАО. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. Вып. 4. С. 18–30.
- 27. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности // Непрерывное образование как условие развития творческой личности: Сб. по материалам Фестиваля педагогического творчества, 28–29 авг. 2000 г. Новокузнецк: ИПК, 2001. С. 32–33.
- 28. Дружилов С.А. Системный подход к изучению психологического феномена профессионализма человека // Вестн. Томского гос. пед. унта. 2005. № 1. С. 51–55.
- 29. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 167 с.
- 30. Психологическая модель профессиональной компетентности юридического психолога // Прикладная психология и психоанализ. 2005. № 3. С. 52–62.
- 31. Жалинский А.Э. Профессиональная деятельность юриста. Введение в специальность: Учебное пособие. М.: Издательство БЕК, 1997.
- 32. Забродин Ю.М., Глоточкин А.Д., Сосновский Б.А. Базовая психологическая модель личности // Педагогическое образование.1990. № 4.
- 33. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. 2-е изд., перераб. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 480 с.
- 34. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2008. 336 с.
- 35. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов. М.: Изд-во «Академический проект»; Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 2005. 240 с.
- 36. Зимняя И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая.
- 37. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. М., 1994.
- 38. Иванова Е.М. Психологическая системная профессиография. М.: Пер Сэ, 2006. 208 с.

- 39. Ильин И.А. Собрание сочинений в 10 томах. М., 1992.
- 40. Каган М.С. Человеческая деятельность: опыт системного анализа. М., 1974.
- 41. Келли Г. Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской М.: МГУ, 1984. С. 127–137.
- 42. Кидрон А.А. Коммуникативная способность и ее совершенствование: Дис. ... канд. псих. наук. Л., 1991.
- 43. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению и специальности «Психология». М.: Изд-во МГУ, 1995. 222 с.
- 44. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: Учебное пособие для вузов. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2010. 304 с.
- 45. Климов Е.С. Психология профессионала. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
- 46. Ковалев Г.А. Механизмы и эффекты процесса активного социального обучения // Вопросы психологии межличностного познания и общения. Краснодар: Изд-во Кубанского ГУ, 1983. С. 127–135.
- 47. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
- 48. Колбасова Л.О. Профессиональная компетентность в современном социальном пространстве // Вестник Оренбург. гос. ун-та. 2009. № 7. С. 26–31.
- 49. Кондратьева С.В. Профессионализм в педагогическом общении // Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общ. ред. А.А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011.
- 50. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. 5-е изд. М.: Изд-во УРАО, 2009.
- 51. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилищ. М., 1989.
- 52. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение / Под ред. А.А. Крылова // Теоретические и прикладные вопросы психологии. СПб., 1995.
- 53. Леонов С. Сравнительный анализ современных программ по профориентации подростков. Екатеринбург, 2008 // Электронный ресурс Интернет: http://www.b17.ru/article/21643/.
- 54. Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопросы философии. 1979. № 1. С. 121–132.
- 55. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / Под ред. В.В. Давыдова и др.: в 2-х т. М.: Изд-во «Педагогика», 1983.
- 56. Майоров В.И. Введение в юридическую специальность: Учебное пособие. Челябинск, 2005.
- 57. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала: теория и практика: Учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2008. 480 с.

- 58. Макшанов С.И. Психология тренинга. СПб., 1997. 250 с.
- 59. Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге / Часть 1, 2, 3. СПб., 1997. 90 с.
- 60. Мальцев Г. Какой юрист сегодня нужен обществу? М.: Российская юстиция, 2001.
- 61. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. Изд-во «Просвещение», 1996. 309 с.
- 62. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб.: Изд-во «Евразия», 1997.
- 63. Матрёшина Е.Б., Сорокоумова Г.В. Развитие профессиональной личности будущего юриста в процессе вузовской подготовки: Монография. Н. Новгород: Изд-во УРАО НФ, 2013. 185 с.
- 64. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. 2-е изд., стер. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 400 с
- 65. Никифоров Г.С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика. СПб.: Изд-во «Речь», 2010. 816 с.
- 66. Никищенко Т., Караваев А. Деловая игра по менеджменту «Искусство ведения переговоров» // Учитель. 2003. № 3. С. 46–49.
- 67. Носс И.Н. Профессиональная психодиагностика: психологический отбор персонала: Учеб.-метод. пособие для студ. и практ. психологов. М.: Психотерапия, 2009. 464 с.
- 68. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности. М.: Изд-во «Просвещение». 1991. 287 с.
- 69. Основы андрагогики: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др. / Под ред. И.А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 240 с.
- 70. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. СПб., 1999.
- 71. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие / Отв. редактор М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2002. 544 с.
- 72. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования / Пер. с англ. М.: Изд-во «Аспект- Пресс», 2001. 607 с.
- 73. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002. 159 с.
- 74. Подласый И.П. Педагогика учебник для студентов педагогических вузов. М.: Изд-во «Владос», 1993. 578 с.
- 75. Попель А.А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. псих. наук. Н. Новгород, 2005.
- 76. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства:

- Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. 4-е изд., стер. М.: Академия, 2007. 476 с.
- 77. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Воронеж: МОДЭК, 1996. 256 с.
- 78. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: Учеб. пособие. для студ. высш. учеб. заведений / Е.Ю. Пряжникова, Н.С. Пряжников. 3-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 128 с.
- 79. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. М.: УРАО, 2000. 304 с.
- 80. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. М.: Изд-во МГУ, 2007. 120 с.
- 81. Романов В.В. Юридическая психология. М., Владос, 1999.
- 82. Романова Е.С. 99 популярных профессий: психологический анализ и профессиограммы. СПб.: Питер, 2007. 464 с.
- 83. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Изд-во Педагогика, 1973.
- 84. Руденский Е.В. Тренинги психотехники общения. Новосибирск, 1990. 51 с.
- 85. Руденский Е.В. Психология стресса. Новосибирск: Новосибирское книжное издательство, 1997. 224 с.
- 86. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Под ред. Л.А. Петровской. 2-е изд. М.: Изд-во «Прогресс», 1993. 368 с.
- 87. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки Дис. ... д-ра псих. наук. Новосибирск, 1995. 395 с.
- 88. Рыжов В.В., Воронцов М.Л. Профессиональный потенциал личности и условия его развития / Актуальные проблемы науки и гуманитарного образования // Сборник научных трудов. Вып. 3 / Под ред. В.В. Рыжова. Н. Новгород, 2003.
- 89. Скала К. Социальная компетенция. Ключевые компетенции // Электронный ресурс Интернет: www.uni-protokolle.de/Forum/25, 2003 (на немецком языке).
- 90. Скотт Плаус. Психология оценки и принятия решений / Пер.с англ. М.: Изд-во «Информационно-издательский дом "Филинъ"», 1998.
- 91. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. Биробиджан: Издво БГПИ, 2005. 272 с.
- 92. Спенсер Л. Компетенции. Модели максимальной эффективности работы. М.: HIPPO, 2005. 384 с.
- 93. Сонди Л. Судьбоанализ // Статьи / Пер. с нем. А.В. Тихомирова. М.: Три квадрата, 2007. 480 с.
- 94. Солсо Р.Л. Когнитивная психология / Пер. с англ. М.: Изд-во

- «Тривола»; «Либерия», 2002. 600 с.
- 95. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: Монография. Н. Новгород: НГПУ, 2002. 169 с.
- 96. Сорокоумова Г.В. Профессиональное консультирование: Учебнометодическое пособие по проведению профконсультационной работы. Н. Новгород: НИРО, 2000.
- 97. Сорокоумова Г.В. Методика преподавания психологии: Учебное пособие. Н. Новгород: Изд-во НФ УРАО, 2007. 308 с.
- 98. Сорокоумова Г.В. Психология творчества и креативности: Учебное пособие по курсу «Психология творчества». Н. Новгород: УРАО НФ, 2013. 292 с.
- 99. Сорокоумова Г.В. Изучение личностного потенциала: Учебное пособие. Н. Новгород: Изд-во НФ УРАО, 2007. 144 с.
- 100. Социальная психология личности / Под ред. М.И. Бобневой, Е.В. Шороховой. М.: Изд-во «Наука», 1979. 344 с.
- 101. Степанский В.И. Психологические факторы выбора профессии. Теория. Эксперимент. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 112 с.
- 102. Степашкина Л.Ю. Развитие общих учебных умений и навыков как ключевой образовательной компетенции // Интернет-журнал «Эйдос» // Электронный ресурс Интернет: http://www.eidos.ru/ journal/2005/0910-1 l.htm.
- 103. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
- 104. Толочек В.А. Современная психология труда: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2005. 479 с.
- 105. Тихомиров А.В. Судьбоаналитическое профконсультирование. Екатеринбург, 2004. 115 с.
- 106. Тюнис Л.Ю. Проблема профессионального развития в психологопедагогических исследованиях // Электронный ресурс Интернет: http://www.lawmix.ru/comm/9091/
- 107. Ухтомский А.А. Интуиция совести. М., 1996.
- 108. Филимонова О.Г. Модификация карты интересов // Школьный психолог № 2. М.: Издательский дом «Первое сентября», 2007. С. 40–45.
- 109. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала. М.: Изд-во Московского психолого-социального института НПО «МОДЭК», 2005. 560 с.
- 110. Фонарев А.Р. Развитие личности в процессе профессионализации // Вопросы психологии. 2003. № 6.
- 111. Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
- 112. Фролов Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2004. № 8.

- C. 34–44.
- 113. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Изд-во «Новая школа», 1990.
- 114. Хараш А.У. Социально-психологические механизмы коммуникативного воздействия: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1983. 20 с.
- 115. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» // Электронный ресурс Интернет: http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm.
- 116. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость: Учебное пособие. М.: Изд-во «Издательский центр "Академия"», 2002. 208 с.
- 117. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. Основные положения, исследования и применение / Пер. с англ. СПб.: Изд-во «Питер», 2000. 608 с.
- 118. Шалаева Т.И. Использование типологического опросника Майерс-Бригтс в практике работников службы занятости: Методическое пособие. Саратов: ПМУЦ, 2002. 49 с.
- 119. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Изд-во «Логос», 1996.
- 120. Шибутани Т. Социальная психология. М.: Изд-во Прогресс, 1969. 536 с.
- 121. Шорохова Е.В., Бобнева М.И. Проблемы изучения психологических механизмов регуляции различных видов социального поведения // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М., 1979. С. 9–15.
- 122. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко. М.: Изд-во «Педагогика», 1989. 554 с.
- 123. Энциклопедия психологических тестов: Общение. Лидерство. Межличностные отношения. М.: Изд-во «АСТ», 1997. 304 с.
- 124. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. Казань: Татарское книжное изд-во, 1991.

## Галина Вениаминовна Сорокоумова

# УСЛОВИЯ, МЕХАНИЗМЫ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИЧНОСТИ СОЦИОНОМИЧЕСКОГО ТИПА

#### Учебное пособие

Редакторы: Н.С. Чистякова Д.В. Носикова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000

Подписано к печати Формат  $60 \times 90 \ 1/16$  Печ. л. Тираж экз. Заказ Цена договорная

Типография НГЛУ 603155, Н. Новгород, ул. Минина, 31а