

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

М. С. Ковалевич

**ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ**

Учебно-методический комплекс
для магистрантов специальности 1-08 80 08
«Научно-педагогическая деятельность»

Под редакцией
кандидата педагогических наук, доцента **Н. А. Леонюк**

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2021

УДК [378.046:005.966](075.8)

ББК 74.489.0п3я73

К 56

*Рекомендовано редакционно-издательским советом учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»*

Рецензенты:

кафедра психолого-педагогического сопровождения образования
ГУО «Гродненский областной институт развития образования»

заведующий кафедрой специальных педагогических дисциплин
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
кандидат педагогических наук, доцент **Г. Н. Казаручик**

Ковалевич, М. С.

К 56 Личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя :
учеб.-метод. комплекс / М. С. Ковалевич ; под ред. Н. А. Леонюк ;
Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2021. – 225 с.

Материалы учебно-методического комплекса способствуют формированию у педагогов-исследователей профессиональных компетенций в области личностно-профессионального развития. Представлены учебная программа дисциплины, лекционный материал, глоссарий, рекомендации по подготовке к практическим занятиям, тематика рефератов, вопросы к экзамену, список литературы.

Издание адресуется магистрантам специальности 1-08 80 08 «Научно-педагогическая деятельность».

УДК [378.046:005.966](075.8)

ББК 74.489.0п3я73

© УО «Брестский государственный
университет имени А.С. Пушкина», 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	4
Учебная программа	5
Пояснительная записка	5
Учебно-методическая карта	8
Содержание учебного материала	9
Лекционный материал	11
Тема 1. Методологические основания исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога, его сущность и структура	11
Тема 2. Профессиональная пригодность педагога-исследователя	72
Тема 3. Профессиональное развитие и самовоспитание педагога	99
Тема 4. Управление личностно-профессиональным развитием педагога	151
Тема 5. Тренинг личностно-профессионального развития педагога-исследователя	181
Методические рекомендации по подготовке к практическим занятиям	196
Практическое занятие 1. Сущность процесса личностно- профессионального развития педагога и методологические основания его исследования	196
Практическое занятие 2. Профессиональная пригодность педагога-исследователя	197
Практическое занятие 3. Тренинг личностно-профессионального развития педагога-исследователя	199
Материалы для самостоятельной работы	201
Тематика рефератов	201
Вопросы к зачету	202
Список рекомендуемой литературы	204
Приложение. Глоссарий	206

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебно-методический комплекс (УМК) по учебной дисциплине «Личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя» подготовлен с целью оказания помощи магистрантам специальности 1-08 80 08 «Научно-педагогическая деятельность».

УМК состоит из четырех блоков:

- теоретический блок представлен лекционным материалом по курсу;
- практический блок представлен методическими рекомендациями по подготовке к практическим занятиям;
- блок контроля знаний представлен вопросами для самоконтроля по каждой лекции, вопросами к зачету, тематикой рефератов;
- вспомогательный блок представлен учебной программой, включающей пояснительную записку, учебно-методическую карту учебной дисциплины, содержание учебного материала, глоссарий, список рекомендуемой литературы.

УМК подготовлен в соответствии с Образовательным стандартом высшего образования для специальности 1-08 80 08 «Научно-педагогическая деятельность», утвержденным постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 26 июня 2019 г. № 81, на основе учебного плана, утвержденного научно-методическим советом учреждения образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина» (протокол № 12 от 30.05.2019, регистрационный № В-08-2-130/ЗФ), учебной программы по дисциплине «Личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя», утвержденной первым проректором (27.06.2019, регистрационный № УД-36006-191). Работа магистранта с данным УМК предполагает изучение опорных конспектов лекций с последующими ответами на вопросы для самоконтроля. В планы практических занятий включены теоретико- и практико-ориентированные задания, выполнение которых позволит обучающимся усвоить теоретические положения теории личностно-профессионального развития и увидеть возможности их применения в практической педагогической деятельности.

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА

Пояснительная записка

Новый тип образования и активный процесс реформирования образовательной среды школы и вуза предполагают осмысление педагогом современных задач образования, новых методов, новой организации процесса обучения. В инновационной образовательной среде на первый план выходит профессионализм педагога, его профессиональная компетентность, представляющая собой сложный синтез когнитивного, предметно-практического и профессионального опыта в сочетании с высоким уровнем культуры и интеллектуального развития.

Педагог-исследователь нового поколения – это всесторонне саморазвивающаяся личность, образованный, культурный человек, мудрый наставник, психолог, творец и мастер своего дела, труженик и созидатель личности ребенка. Высокий уровень профессионализма, достижение которого сопровождает карьеру работника, рассматривается сегодня как результат самоактивности человека. Именно эти идеи являются центральными в содержании учебной дисциплины «Личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя», которой отводится значительное место в повышении профессиональной компетентности специалистов сферы образования.

В учебную программу включены материалы, которые раскрывают теоретико-методологические основания исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога-исследователя, его профессиональной адаптации. Особое внимание уделено вопросам развития профессиональной пригодности педагога-исследователя, самовоспитанию и самообразованию педагога, его профессиональной мотивации. Представлены стратегии и технологии управления развитием медиаграмотности, научно-исследовательской и научно-экспериментальной деятельности педагогов, процессами технологизации образовательного процесса.

Программа построена с учетом знаний студентов в области психологии, социологии, педагогики, теории профессионализации личности и др., а также опыта, полученного в процессе прохождения разных видов производственных практик и профессиональной деятельности.

Основу технологии преподавания данного курса составляет диалогическое взаимодействие преподавателя и студентов.

Цель изучения учебной дисциплины – содействовать развитию профессиональной педагогической компетентности педагога-исследователя.

Задачи изучения учебной дисциплины:

1. Способствовать овладению студентами обобщенными знаниями о методологических основаниях исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога-исследователя.

2. Развивать способности принимать решения, брать на себя ответственность, проводить анализ, систематизировать и обобщать информацию, формировать навыки преподавательской, исследовательской деятельности, осуществлять коммуникативные функции.

3. Развивать мотивы профессионального самосовершенствования и самореализации, ориентации на самовоспитание, самообразование и саморазвитие в процессе профессионально-педагогической подготовки.

4. Включить будущих педагогов-исследователей в процесс осознанного формирования личностных ценностных ориентаций в области профессионального образования.

В процессе изучения курса студент должен овладеть следующими группами компетенций выпускника II ступени высшего профессионального образования для специальности 1-08 80 08 «Научно-педагогическая деятельность»:

УК-5. Владеть приемами и способами личностно-профессионального развития педагога исследователя, выстраивания профессиональной карьеры с учетом гуманистических, социальных и педагогических идеалов, норм и принципов педагогической и научной этики, индивидуальных способностей и склонностей.

Овладение универсальной компетенцией предполагает освоение следующих знаний:

- основные закономерности и механизмы личностного и профессионального роста;
- технологии управления личностно-профессиональным развитием; умений:
- формулировать проблемы, решать задачи в сфере личностного и профессионального роста;
- анализировать и оценивать содержание и уровень философско-методологических проблем при решении задач научно-исследовательской и инновационной деятельности в области личностно-профессионального развития;
- осуществлять педагогическую деятельность в учреждениях образования, осваивать и внедрять эффективные образовательные и

информационно-коммуникационные технологии, педагогические инновации;

- владеть методиками диагностики профессиональных способностей личности;
- пользоваться инструментами и методами прогнозирования профессионального успеха;
- владеть приемами и способами личностно-профессионального развития с учетом гуманистических, социальных и педагогических идеалов, норм и принципов педагогической и научной этики, индивидуальных способностей и склонностей.

Углубленные профессиональные компетенции, включающие способности:

- анализировать актуальность, инновационность научных исследований и разработок в области личностно-профессионального развития педагога;
- применять основные научные концепции и исследовательские подходы для обоснования выдвигаемых теоретических положений и методических решений в области методологии личностно-профессионального развития педагога-исследователя.

В процессе преподавания курса используются следующие *формы*: лекции (традиционная, проблемная, лекция-визуализация, мультимедиа-лекция), семинары (семинар-дискуссия, семинар-коллоквиум); *методы*: дискуссионные (диалог, групповая дискуссия, анализ ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора; тренинговые (коммуникативный тренинг), методы самостоятельной работы студентов (работа с учебниками, пособиями, конспектирование, реферирование, подготовка эссе).

Дидактические средства – учебники, учебные пособия, дидактические материалы, книги-первоисточники, персональные компьютеры, локальная сеть с выходом в Интернет, компьютерное программное обеспечение аудитории и рабочих мест.

Для диагностики компетенций используются следующие формы и методы: доклады на семинарских занятиях; доклады на конференциях; тесты; контрольные работы; отчеты по домашним практическим упражнениям с их устной защитой.

Дисциплина «Личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя» изучается студентами II ступени высшего профессионального образования специальности 1-08 80 08 «Научно-педагогическая деятельность» на первом курсе в первом и втором семестрах. Общее количество часов по дисциплине – 90. Аудиторных часов на дневной форме

получения высшего образования – 34, из них 16 часов лекционных, 18 часов практических занятий. Аудиторных часов на заочной форме

получения высшего образования – 10, из них 4 часа лекционных и 6 часов практических занятий.

Форма контроля – *зачет*.

Учебно-методическая карта

Номер темы	Наименование темы	Лекции	Практические занятия	Среда обучения (оборудование, учебно-наглядные пособия, др.)	Формы контроля
<i>Дневная форма получения высшего образования</i>					
1	Методологические основания исследования процесса личностно-профессионального развития педагога, его сущность и структура	4	4	Локальная сеть с выходом в Интернет	Компьютерная презентация проектов и их защита
2	Профессиональная пригодность педагога-исследователя	4	4		Подготовка эссе по теме
3	Профессиональное развитие и самовоспитание педагога	4	4	Компьютерное программное обеспечение	Составление индивидуальных планов личностно-профессионального развития
4	Управление личностно-профессиональным развитием педагога	4	4		Промежуточный контроль в форме уплотненного (композиционного) опроса, семинар-коллоквиум
5	Тренинг личностно-профессионального развития педагога-исследователя	–	2		Ситуационная ролевая игра
	Всего	16	18		Зачет
<i>Заочная форма получения высшего образования</i>					
1	Методологические основания исследования процесса личностно-профессионального развития педагога, его сущность и	1	2	Локальная сеть с выходом в Интернет	Компьютерная презентация проектов и их защита

	структура				
2	Профессиональная пригодность педагога-исследователя	1	2		Подготовка эссе по теме
3	Профессиональное развитие и самовоспитание педагога	1	–	Компьютерное программное обеспечение	Составление индивидуальных планов личностно-профессионального развития
4	Управление личностно-профессиональным развитием педагога	1	–		Промежуточный контроль в форме уплотненного (композиционного) опроса
5	Тренинг личностно-профессионального развития педагога-исследователя	–	2		Ситуационная ролевая игра
	Всего	4	6		Зачет

Содержание учебного материала

Тема 1. Методологические основания исследования процесса личностно-профессионального развития педагога, его сущность и структура

Методология исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога: философский, общенаучный, конкретно-научный и методический уровни.

Развитие личности, профессиональная деятельность, профессиональное становление личности. Взаимодействие индивидуального, личностного и профессионального развития человека. Качество работы педагога. Самосознание и профессиональное мастерство педагога. Движущие силы, стадии, компоненты, особенности личностно-профессионального развития педагога.

Профессионально значимые личностные качества педагога-исследователя. Общие психолого-педагогические качества. Профессиональные психолого-педагогические качества. Индивидуальные профессиональные психолого-педагогические качества. Индивидуальный стиль научной деятельности. Профессиональные способности. Тест на психологический возраст.

Тема 2. Профессиональная пригодность педагога-исследователя

Профессиональная пригодность и взаимная адаптация. Антропоцентрический и профессиоцентрический подходы к определению пригодности,

профессиональная подготовленность, профессиональная аттестация, призвание, критерии профпригодности, профессиональный отбор. Профессиональная деформация личности.

Тема 3. Профессиональное развитие и самовоспитание педагога

Единство личностного развития и профессионального роста. Творческая индивидуальность педагога. Идея единства потенциального и актуального в развитии личности педагога. Условия развития творческой индивидуальности педагога. Педагогический идеал. Профессиональное саморазвитие педагога. Самообразовательная работа педагога. Стадии саморазвития.

Тема 4. Управление личностно-профессиональным развитием педагога

Функции управления: планирование, организация, координация, стимулирование и контроль. Рычаги управления непрерывным профессиональным развитием педагога. Стратегии и технологии профессионального развития.

Проектные формы управления непрерывным профессиональным развитием педагога. Образовательный ассесмент-центр, интерактивный музей инноваций. «Образовательный коворкинг». Новые педагогические специальности: тьютор, модератор решения проектных задач, разработчик индивидуальных образовательных траекторий, ментор проектов, игропедагог.

Новые формы организации методической работы. Реализация проектно-целевого подхода. Управление развитием медиаграмотности, научно-исследовательской и научно-экспериментальной деятельностью педагогов, процессами технологизации образовательного процесса, процессом непрерывного самообразования и повышения квалификации. Самообразование, саморазвитие, самоменеджмент.

Тема 5. Тренинг личностно-профессионального развития педагога-исследователя

Диагностика исходных профессиональных позиций, которые возможно улучшить. Рефлексия образа педагога-исследователя. Формирование установки на развитие уровня профессионализма. Расширение зоны личной уверенности педагогов. Принятие сильных сторон личности, способствующих эффективному взаимодействию с окружающими. Повышение психологической готовности начинающих педагогов к принятию профессиональной деятельности. Активизация ресурсов педагогов к саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию. Создание условий для формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности. Развитие рефлексивной культуры и аналитических способностей педагогов-исследователей.

ЛЕКЦИОННЫЙ МАТЕРИАЛ

Тема 1. Методологические основания исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога, его сущность и структура

1. Методологические основания исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога.

2. Профессиональное самоопределение педагогов как специалистов помогающих профессий.

3. Детерминация личностно-профессионального развития педагога.

4. Взаимодействие индивидуального, личностного и профессионального развития человека. Стадии личностно-профессионального развития педагога.

5. Структура и особенности личностно-профессионального развития педагога.

6. Содержание и функции профессионально-педагогической деятельности.

7. Составляющие профессиональной компетентности педагога и критерии его личностно-профессионального развития.

8. Компетентностная модель педагога-исследователя.

Ключевые понятия: философский, общенаучный, конкретно-научный, методический уровни методологии исследования; профессии социомического типа, престиж профессии, гуманистическая парадигма, личностный рост педагога, движущие силы развития, профессиональные деформации; индивидуальное развитие, личностное развитие, профессиональное развитие, профессионализация; педагогическое взаимодействие; педагоги-инноваторы, профессионально-педагогические умения; компетентность, специальная и профессиональная компетентность, системные компетенции, межличностные компетенции, инструментальные компетенции.

1. Методологические основания исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога-исследователя

Для решения проблемы личностно-профессионального развития педагога-исследователя и вытекающих из нее задач требуются адекватные научно-методологические подходы исследования. В этом вопросе имеет смысл опираться на предложенную И. В. Блаубергом и З. Г. Юдиным *многоуровневую схему методологии* [1; 2].

Профессиональное развитие личности сегодня понимается как развитие личности в качестве субъекта будущей профессиональной деятельности и исследуется на философском, общенаучном, конкретно-научном и методическом уровнях.

Первый уровень – философская методология. Ее содержание составляют общие принципы познания и категориальный строй науки. Она

содействует познанию сути как природы, так и социально-общественных явлений. Опираясь на свой набор понятий и методов, философская методология позволяет устанавливать взаимосвязи и взаимообусловленность явлений, определять объективно существующие инварианты и инвариантные связи, показывает взаимопроникновения и взаимоизменения реального мира и субъектного мира человека.

Философский уровень представлен философской антропологией, логикой, аксиологией и философскими теориями, в которых в качестве первоначального понятия выступает понятие «жизнь» как реальная природная целостность, источник духовного развития (Ф. Ницше, Ш. Бюлер, С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова-Славская), гуманистической стратегией (А. Маслоу, К. Р. Роджерс, Д. Сьюппер, Э. Фромм).

Философско-антропологическое учение (В. С. Библер, Н. А. Бердяев, В. Франкл, Э. Фромм, М. Хайдеггер) выступает как мировоззренческая основа решения проблемы личностно-профессионального развития. Принцип антропоцентризма в педагогике предусматривает обращение к субъективности человека, к пониманию его жизни как самосозидания, его развития как самоопределения и саморазвития. В педагогической антропологии стратегическая роль образования реализуется через педагогическую поддержку личности в ее самоопределении и саморазвитии. Появляется возможность удерживать исходную целостность человека как природного индивида, социокультурного существа и духовного практического субъекта на протяжении этапа начального образования, положив тем самым основу настоящему самоопределению и самореализации личности.

Учение философской антропологии о человеке понимает его как самоценную, творческую и свободную личность. Самым ценным качеством человека является его принципиальная незавершенность, открытость миру, к возможному действию, способность и обязанность делать выбор. Поэтому педагогическая поддержка личностно-профессионального развития – это деятельность, связанная с созданием условий для самоопределения и саморазвития личности, обеспечением для нее свободы выбора, возможностей свободного и творческого действия. Идея самосозидающего человека, открытого для всех возможностей, – центральная идея философской антропологии. Сущность человека – в развитии, в постоянном духовном преобразовании самого себя, в самовоспитании.

Философско-антропологический подход к проблеме исследования можно раскрыть, опираясь на *концепцию стратегии жизни*, которая утверждает жизнь в качестве самодостаточной реальности, подлинного бытия. Одним из первых ее представителей был Ф. Ницше. Самоценность жизни Ф. Ницше понимает как напряженный процесс становления, самореализации всего существующего, как проявление инстинкта роста, власти, накопления сил, твердости в достижении целей. Для педагогики очень важной является ницшевская идея самосозидающей личности – воспитание человека духовно богатого, открытого, уверенного в будущем. Ш. Бюлер назвала жизнь личности «индивидуальной историей» по аналогии с процессом истории. Индивидуальную, или личностную жизнь она назвала «жизненным путем личности». Учение Ш. Бюлер дает возможность рассматривать человеческую жизнь как стремление к самоосуществлению и творчеству. С. Московиси считает, что решение этой задачи возможно путем индивидуализации, которая обеспечивается обществом. Формирование индивидуальности, самостоятельности является достижением личности, но поддерживать ее должны и образовательные институты. Тут речь идет об обеспечении индивидуализации обществом.

Полагаем, что такой этап, такой способ индивидуализации наиболее приемлем для нашей страны, прежде чем осуществить пожелание, которое высказала К. А. Абульханова-Славская: «Задачу выработки своей индивидуальной траектории социальной жизни должен решать каждый человек независимо от решения обществом и даже от того, насколько оно (общество) способно обеспечить развитие и использование индивидуальностей...» [3, с. 18].

Наиболее оптимальной, безусловно, является ситуация, когда, с одной стороны, общество заинтересовано в индивидуальном вкладе каждого человека в общественную жизнь, в направлении на

использование его способностей, и с другой – личность создает условия для развития своей индивидуальности, стремится к самосовершенствованию и самореализации.

Основными компонентами жизненного пути, по С. Л. Рубинштейну, является отношение личности к миру вещей, к другим людям и к самому себе. Интерес представляет понятие о поворотных этапах жизни человека, «когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека» [4, с. 643].

Тут обнаруживается зависимость следующего этапа жизни от тех или иных решений человека. «Линия, которая ведет от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал» [4, с. 642]. Так, С. Л. Рубинштейн формулирует концепцию личности как субъекта жизни, раскрывает деятельностную сущность личности. Человек сам создает условия жизни и свое отношение к ним. Условия – это не что иное, как задачи, которые требуют от человека определенных решений. Не только жизнь предъявляет требования к человеку, но и человек может предъявить требования к жизни. Личность организует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет направление жизни. Важнейшее личностное образование – самосознание – выполняет функции организации, регуляции, обеспечивает целостность человеческой жизни, придает ей смысл. Субъектом жизни человек становится по мере своего развития. Личность своим ответственным отношением к жизни дает ей направление и движение, преодолевает обстоятельства, ситуации, сражается, отстаивает высший жизненный смысл. Способность возвыситься, самоопределиваться в отношении к целостному ходу жизни и есть проявление субъекта жизни. Успех в жизни зависит от того, может ли стать человек субъектом собственной жизни, ее хозяином.

Свою концепцию жизни С. Л. Рубинштейн сформулировал так: «Только та жизнь является настоящей, которая осуществляется, строится самим человеком... Человек становится субъектом и в том смысле, что он вырабатывает способ решения жизненных противоречий, осмысливая свою ответственность перед собой и людьми за результаты такого решения» [5, с. 351]. Большую роль в создании собственной профессиональной судьбы играет ответственность как воплощение принципиального отношения к жизни. Ответственность проявляется в свободе выбора, в осмыслении права на его и возможность его отстаивать.

Таким образом, формирующаяся личность перестает быть явлением только обусловленным, она становится тем, что сама начинает обуславливать. Процесс развития личности и ее свободы происходит в единстве с развитием ее сознания и самосознания. С этого момента каждый человеческий поступок приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни, с этого момента, собственно, и «встает проблема ответственности в моральном плане, ответственности за все сделанное и за все упущенное» [5, с. 348].

Диалектическое понимание развития личности как движения от прошлого к будущему позволило С. Л. Рубинштейну определить сущность человеческой свободы: человек есть существо, которое имеет проект. «Проект он потому, что в нем существование предшествует сущности, в нем нет готовой сущности, он сам ее создает, сам из себя что-то создает, отсюда его сущность – свобода» [5, с. 375]. Будущее, настоящее и прошлое взаимосвязаны.

Основные методологические подходы С. Л. Рубинштейна развивает в своих научных трудах К. А. Абульханова-Славская. Для нее самоопределение – это определение личностью своего «способа жизни», определение человеком своей позиции в социальной действительности, проведение своей личностной позиции в многочисленных ситуациях общения. Творческое осмысление идей С. Л. Рубинштейна позволило К. А. Абульхановой-Славской разработать принцип саморегуляции, реализация которого лежит в основе определения уровня организации жизни. Выделяют исходный уровень – невыделенность личности из процесса жизни; предличностный уровень – личность начинает определяться сама по себе как таковая; личностный уровень, на котором происходит самоопределение в отношении к жизни в целом, вырабатывается и проводится «своя линия в жизни». Согласно К. А. Абульхановой-Славской, механизмом личностной саморегуляции является рефлексия.

Рефлексия необходима для изменения уровня и характера активности в зависимости от хода деятельности.

Характеризуя концепцию жизни современной молодежи, А. И. Левко подчеркивает сложность социокультурной ситуации нашего времени, мультипликационность системы ценностей, актуальность проблемы самоопределения личности в мире ценностей, самостоятельного формирования своей жизненной позиции. Исследованием установлено, что наиболее популярными на сегодняшний день среди молодежи являются такие общечеловеческие ценности, как человеческая жизнь, здоровье, работа, семья, любовь. «Благодаря своей адекватности фундаментальным потребностям они всегда актуальны независимо от культурных и социально-исторических контекстов», – не без оснований утверждает ученый [6, с. 158].

Сущность педагогической поддержки заключается в том, чтобы показать развивающейся личности все богатство жизни, счастье собственной наиболее полной самореализации даже в трудных условиях. Педагогическая поддержка – это борьба за высший уровень человеческого существования, за вершину человеческого бытия. Жизненный путь – это не только движение человека вперед, но и движение вверх, к высшим, более совершенным формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности, достижение личностного совершенства. А личность в качестве субъекта жизни выступает как ее организатор, формирует позицию и «линию своей жизни» согласно своему проекту, в соответствии со своими склонностями, стремлениями, стилем жизни. Чем больше человек продумывает, осмысливает свою жизнь, чем больше он стремится ее организовать, определить направление, тем более уникальной, ценной, творческой она становится.

У разных людей определяется разная мера целостного жизненного пути и разная степень соответствия действий личности ее ценностям и намерениям. Уже в жизненных планах юношей, по данным белорусских исследователей, будущее видится по-разному: у одних – в счастливой семейной жизни, у других – в профессиональной карьере, у третьих – в возможности зарабатывать большие деньги, четвертые мечтают принести как можно больше пользы людям; стратегия одних в наиболее полном применении своего таланта, стратегия других – в получении максимума благ за свой талант.

По данным отечественных исследователей, жизненные планы белорусской молодежи связаны с созданием хорошей семьи и достижением успехов в профессиональной трудовой деятельности. Половина молодых людей смысл жизни ищет среди экзистенциальных ценностей, подчеркивая значимость самосовершенствования, использования всех возможностей, встречающихся на жизненном пути.

Каждый третий молодой белорус считает удачной ту жизнь, в которой присутствуют и реализуются возможности достижения собственных целей, целей жизни, целеустремленность, возможность заниматься в жизни тем, что нравится, к чему стремиться и что любить.

Каждый четвертый смысл жизни связывает с деньгами и богатством, для каждого второго молодого белоруса важнейшим фактором, влияющим на оценку жизни, является материальная независимость, деньги, финансовая безопасность [7].

Учение о временной перспективе личности утверждает, что те или иные ожидания и представления о будущем воздействуют на поведение человека в настоящее время и переживание им своего настоящего: положительные ожидания в отношении будущего придают настоящему ценность, негативные – обесценивают его. Психологическое будущее существует как проект, его функция – в обеспечении смысловой и временной перспективы. Существование временной перспективы связано с активностью личности и продуктивностью ее действия в настоящее время. Отсутствие или ограничение перспективы ведет к пассивности, дезорганизации, неэффективности деятельности [8, с. 61]. С одной стороны, успешное саморазвитие личности в настоящем наполняет будущее смыслом, структурирует его, а человек становится субъектом собственной деятельности. Когда же развитие по некоторым причинам замедляется, будущее воспринимается как

бессмысленное, неструктурированное, а человек целиком зависит от внешних воздействий.

Планирование жизни человеком в условиях дефицита времени является важным средством разумной и продуктивной организации человеческой жизни. Положительное отношение к планированию упорядочивает будущее, оно представляется как последовательность в достижении определенных целей, которые ведут к общей цели жизни. В случае негативного отношения к планированию и отсутствия жизненных профессиональных планов будущее практически не прогнозируется, не структурируется. Под структурированностью будущего понимается отношение к планированию собственной жизни. При положительном отношении к планированию будущее является структурированным, при отрицательном – аморфным.

Выступив в роли субъектов организации собственного времени, учащиеся и студенты могут своевременно с учетом индивидуальных возможностей, планов, перспектив и общественных потребностей осуществить собственное жизненное профессиональное самоопределение. Время может выступать движущей силой личности, если у нее развиты качества субъекта времени, и тормозом развития, если такие качества не развиты. Стратегия опережения реального времени, планирования своих действий вперед, является стратегией преобразования времени в условие развития, реализации своих задач. Стратегия «активного игнорирования» норм времени приводит к безнадежному отставанию, к профессиональной и личностной некомпетентности. Поэтому своевременность является неотъемлемым качеством субъекта труда и профессиональной деятельности. Своевременность как повседневная практика должна стать способом жизни уже в школьные годы, определить стратегию жизни, стратегию «опережения» хронологического времени. Учащихся и студентов нужно учить использовать свои временные психические способности и механизмы, развивать временную направленность деятельности.

Индивидуальную способность к регуляции времени мы будем рассматривать как способность к планированию собственной жизненной профессиональной траектории. При этом психическая регуляция выступает средством решения задачи регуляции деятельности. В плане нашего исследования регулятивный компонент профессионального самосознания – средство решения задач профессионального самоопределения и развития. «Оптимальная форма проявления способности к регуляции времени – это организация жизни как единого целого, самостоятельное определение жизненных периодов, фаз, занятий, их последовательности и смысловой иерархии» [8, с. 133].

Расширение временных возможностей личности связано с жизненным опытом, развитием способностей и умений, которые ускоряют деятельность. Развивается способность к личностной организации времени. Это возможно, если личностное и профессиональное самоопределение являются адекватными, а выбор осуществляется в пользу личностного роста. Неадекватное профессиональное самоопределение – это уничтожение ценностей и трата времени.

Ценностное отношение к жизни проявляется в стремлении личности к самосовершенствованию, реализации своих возможностей в общественно ценных сферах деятельности, расширении индивидуальных вкладов в общество, ценность которых не уменьшается с течением времени. Когда же профессиональная деятельность не является ценностью личности, происходит обесценивание личностного времени. Личность способна оптимально использовать время, наполнить его смыслом. Активность личности увеличивает ее временные возможности, содействует более полной самореализации, адекватному самоопределению, увеличивает ценность реального времени жизни.

Адекватное профессиональное самоопределение содействует увеличению «продуктивности» жизни [3, с. 139]. Эти резервы времени личность использует для саморазвития и оказывается способной увеличить время жизни, умножить социальное время на временной потенциал своего развития. Личность проводит свою «линию жизни», решает основную задачу жизни, находит смысл, обеспечивает смысловую связь между прошлым, настоящим и будущим.

Учение о стремлении к смыслу жизни рассматривает потребность в самоопределении как потребность в развитии конкретной смысловой

системы, где главным компонентом является представление о смысле собственной жизни. Основной тезис учения о стремлении к смыслу – «человек стремится найти смысл и чувствует фрустрацию или вакуум, если это стремление остается нереализованным» [9, с. 11].

Стремление к поиску и реализации человеком смысла своей жизни В. Франкл рассматривает как природное качество человека. Оно является основным двигателем поведения и развития личности, «для того, чтобы жить и активно действовать, человек должен верить в смысл, которым владеют его поступки» [9, с. 10]. Именно в юношеском возрасте, по мнению В. Франкла, вопросы о смысле жизни возникают наиболее часто и являются наиболее злободневными. Поскольку профессиональное самоопределение является важнейшим компонентом жизненного самоопределения, можно предположить, что оно невозможно, если личность не нашла своего смысла жизни и находится в «экзистенциальном вакууме». С другой стороны, профессиональное самоопределение личности будет содействовать выходу ее из этого положения, нахождению смысла собственной жизни.

В. Франкл подчеркивает, что смыслы не придумываются самим индивидом, их нужно искать и находить, смыслы нам не даны, мы не можем выбрать смысл, а можем только выбрать призвание, в котором мы получаем смысл.

Из закономерностей нахождения человеком смысла жизни возникают специфические задачи и ограничения в педагогической поддержке оптантов, которые находятся в ситуации поиска смыслов или экзистенциальной фрустрации. Нельзя предлагать человеку готовый смысл, но можно расширить его представления о возможностях, потенциальных смыслах. «Смыслы определяются, а не придумываются», «смыслы не могут даваться произвольно, а должны находиться ответственно». Навязывание педагогом своего смысла другому человеку недопустимо, «образование должно дать человеку средства для нахождения смысла» [9, с. 310].

Человек несет ответственность за осуществление своего уникального смысла жизни, и процесс этот очень непростой. Осуществив смысл, человек осуществляет себя. В. Франкл подчеркивает, что человек может всегда найти смысл своей жизни, даже когда свобода его выбора ограничена объективными обстоятельствами. Свобода человека в отношении к внешним обстоятельствам хоть и не безграничная, но существует в возможности занять конкретную позицию в отношении к ним. Человек свободен в своем самоопределении потому, что его поведение определяется ценностями и смыслами. Свобода дана человеку для того, чтобы принять ответственность за свою судьбу.

Каждый человек имеет свою «область ответственности». В рамках такой области каждый человек является необходимым и незаменимым. Педагог должен помочь юноше осмыслить индивидуальную ответственность в «своей» отрасли. Труд является, как привило, той областью, где проявляются и реализуются человеческие смысл и цели. Но эти смысл и ценности зависят от того, какой вклад в общество вносит труд, выполняемый человеком. «Труд сам по себе не делает человека необходимым и незаменимым, он только дает ему возможность стать таким. Важна не работа, которую выполняет человек, а то, как он делает эту работу. И не от нашей профессии, а от нас самих зависит, найдут ли проявление в труде те личностные неповторимые черты, которые составляют нашу индивидуальность и, таким образом, наполняют смыслом нашу жизнь» [9, с. 233].

В связи с этим образование должно быть направлено не только на формирование знаний, но и на раскрытие, поиск смысла человеческой жизни, который поможет юноше осуществить свое профессиональное самоопределение. Педагог должен помочь человеку осмыслить ответственность за реализацию своих целей. Можно утверждать, что стремление осуществить свой профессиональный выбор – чрезвычайно важное базовое стремление, которое тесно связано с жизненными смыслами и ценностями.

Личность, согласно Л. И. Божович, представляет собой такой уровень развития человека, который позволяет ему руководить и обстоятельствами своей жизни, и самим собою. Человек как личность характеризуется наличием у него собственных взглядов и отношений, собственных моральных требований, определенностью жизненных целей, к достижению которых он стремится. Все это делает его относительно устойчивым и независимым от влияния окружающей среды. Его характеризуют активная, а не реактивная форма поведения. Когда человек становится личностью, он способен властвовать над обстоятельствами (изменить обстоятельства жизни в соответствии со своими целями и задачами), сознательно руководить и самим собою.

И. С. Кон интерпретирует образ «я» человека как многоуровневую систему, в которой нижний уровень составляют неосмысленные установки, эмоциональное отношение к себе, выше располагаются осмысление

и переоценка личностных качеств. Затем эти частные самооценки складываются в относительно целостный образ, затем этот образ «Я» включается в общую систему ценностных ориентаций личности, связанных с осмыслением ею целей своей жизнедеятельности и средств, необходимых для

достижения этих целей. Эти уровни функционально взаимосвязаны и в то же время относительно автономны [10].

Положения образовательно-педагогической прогностики, версия

о самореализации через поиск смысла жизни ориентируют нас на воспитание человека не только разумного, но и высокоморального, духовно богатого, который знает смысл своей жизни, верит в возможность осуществления этого смысла, целенаправленно и активно трудится во имя наиболее полной жизненной и профессиональной деятельности.

Версию о том, как этого достигнуть, обосновали Б. С. Гершунский и Я. Пруха [11]. Они назвали ее прогностической гипотезой образовательного триумфа. На наш взгляд, она в наибольшей мере соответствует представлениям о соотнесении проблемы смысла жизни и личностно-профессионального самоопределения и развития. Согласно этой версии, которая построена на основе концепции синтеза Знаний и Веры, смысл жизни – в наиболее полной личностной и профессиональной самореализации, Веры человека в возможность такой самореализации. Полнота самореализации обозначает максимально возможную пользу, которую может принести человек самому себе, своим близким, обществу. Б. С. Гершун-

ским по-новому решен вопрос целеполагания в образовании. Отбору содержания образования, по мнению автора, с которых нельзя не согласиться, должно предшествовать осмысление функций общеобразовательной школы. Эта функция определена ученым как смыслообразующая: она должна отражать глубинные жизненные ценности, восходить к высшим жизненным идеалам и приоритетам, иными словами, к смыслу человеческой жизни.

С точки зрения *концепции самоактуализации А. Х. Маслоу и В. Э. Франкла*, потребность в самоактуализации – это важнейшая человеческая потребность. В концепции иерархии потребностей А. Х. Маслоу она занимает высшую ступень. Развитие личности представляется как возвышение ее биологических потребностей, надстройка над ними социальных и духовных, вершиной которых является потребность в самореализации. А. Х. Маслоу признает, что дело самоактуализации может быть сделано лучше через влюбленность значимой работой. Вместе с тем самореализация – побочный продукт

реализации смысла жизни. Как стремление к удовольствию избавляет человека возможности получения этого удовольствия, так и стремление к самоактуализации препятствует ее достижению.

В гуманистической психологии потребность в самоактуализации рассматривается как желание человека стать тем, кем он может стать. Человек, достигнув высшего уровня, добивается полного развития своего таланта, способностей, личностного потенциала, реализации смысла. А. Х. Маслоу отмечал: «Музыканты должны играть музыку, художники должны рисовать, поэты должны сочинять стихи, если они, в конце концов, хотят быть в мире с самим собой. Люди должны быть теми, кем они могут быть. Они должны быть верны своей природе» [12, с. 22]. Концепция самоактуализации А. Х. Маслоу актуальна и сегодня, она заставляет современного человека задуматься над тем, чем и кем он может быть,

а значит, придает его жизни смысл и цель.

Если жизнь – это процесс выбора, то самоактуализация – это выбор в пользу личностного роста.

Важнейшие рекомендации А. Х. Маслоу

о путях самоактуализации помогут вам в построении индивидуальной стратегии личностно-профессионального развития. Среди них:

- Представить, что жизнь – это процесс постоянного выбора. Осуществить выбор в пользу личностного роста.
- Прислушаться к собственному «Я», найти самого себя.
- Понять, что самоактуализация – это процесс актуализации собственных возможностей ради того, чтобы стать тем, кем ты можешь стать.
- Сформировать собственную жизненную позицию.
- Взять ответственность за свою профессиональную судьбу.
- Поверить в возможность своей максимальной самореализации, и в первую очередь в профессиональной деятельности.
- Отношение к себе как к субъекту профессиональной жизни.

Активность личности проявляется в том, что она преобразует обстоятельства, направляет ход жизни, формирует жизненную позицию на основе своих ценностей и потребностей. Вот почему так важно развивать стремление личности к самосовершенствованию: такая позиция обеспечивает успех и в профессиональном самоопределении.

В основе «гуманистической стратегии» (А. Х. Маслоу, Д. Сьюнпер) педагогической поддержки в личностно-профессиональном развитии –

экзистенциально-гуманистическое мировоззрение: человек от природы имеет все возможности для полноценного существования, совершенствования и личностного роста (рисунок 1.1). Он стремится к творчеству и самодостаточности. Человек свободен в выборе собственного способа жизни. Свобода дана человеку, чтобы взять ответственность за свою судьбу. Человек, достигнув высшего уровня, добивается полного развития своего таланта, способностей, личностного потенциала, реализации смысла.

Современную личностно ориентированную парадигму мы называем парадигмой самоопределения и самореализации и видим в ней воспитательный механизм, который органично сочетает в себе необходимость

педагогической поддержки и организацию самоопределения и самораз-

вития через активное усвоение человеческой, в том числе профессиональной, культуры.



Рисунок 1.1 – Иерархия потребностей по А. Х. Маслоу

Аксиология как учение о ценностных ориентациях личности. В учении подчеркивается важнейшая роль ценностей в личностном и профессиональном развитии. Определение человеком себя в обществе имеет в виду самоопределение относительно социокультурных ценностей. Жизнь имеет смысл, если она посвящена реализации ценностных целей. Поиск смысла жизни – поиск ценностей [13, с. 66–79].

Ценности не навязываются человеку как необходимость, а должны свободно выбираться им. Свободно в том смысле, что это право человека выбрать или отклонить цель, но, поставив ее, нужно обязательно подчиняться ее требованиям. Эту детерминированность человеческой деятельности свободно, по собственной воле выбранной целью, Н. З. Чавчавадзе назвал «свободной необходимостью». Ценностно-смысловое содержание является важнейшим в личностном и профессиональном самоопределении. Характер ценностей определяет представления юношей и девушек о собственном профессиональном будущем. В связи с этим представления педагога о системе ценностей современных учащихся являются необходимым условием их эффективной педагогической поддержки в ситуации выбора стратегии развития. Кроме того, использование аксиологического подхода дает возможность актуализировать ценность образования как единственного способа самореализации человека в современном мире, нахождения себя, раскрытия своей сущности.

В контексте аксиологического подхода личностно-профессиональное развитие – это результат смены личностных ориентаций на основе жизненного опыта под воздействием социокультурных детерминантов. Оно предусматривает соотнесение ценностной основы с внутренними потенциальными возможностями личности и ориентацией на общественные потребности.

Общенаучный уровень методологии исследования реализуется с помощью разнообразных общенаучных методов нефилософского характера, и в первую очередь с помощью таких, как методы системного, структурного и функционального анализа, моделирования, вероятностно-статистические методы, и представлен синергетическим и культурологическим подходами. Наиболее широкое распространение получил системный подход, ибо нет такой среды, где бы системы отсутствовали. При этом любой объект можно рассматривать как частную систему и как элемент более широкой системы.

Системный подход (работы философов Н. Т. Абрамовой, В. Р. Афа-насьева, В. Ф. Беркова, М. М. Бахтина, В. С. Библера, И. В. Блауберга, М. И. Вишневого, М. С. Когана, В. Ф. Сержантова и др., посвященные проблемам системного изучения мира, человека и его деятельности), с точки зрения которого процесс личностно-профессионального развития – это самый длительный процесс профессионального становления личности, целостность, система, которая имеет свою характеристику. Системность процесса заключается в том, что предыдущее положение оказывает влияние на следующую ситуацию развития, а новообразования, которые получила личность, не исчезают, а остаются равноправными составляющими системы личностно-профессионального развития. Личностно-профессиональное развитие – это важнейший элемент более широкой системы жизненного самоопределения личности.

Система личностно-профессионального развития органично согласовывается с вероятностным подходом, так как развитие осуществляется благодаря сочетанию вероятностного характера с детерминантным фактором – сознательным отбором внешних факторов и соотношением их с собственной информационной программой личности.

Концепция коэволюции выступает как методологическая основа взаимодействия самоорганизации, организации и управления процессами личностного и профессионального развития (С. М. Родин, Э. Янч). Согласно этой концепции, эволюция человека происходит благодаря взаимодействию его самоорганизованной деятельности с социальной средой. В природе организация и самоорганизация совпадают, в обществе, где действуют люди, наделенные разумом, самоорганизация дополняется внешней организацией, которая направляется сознанием и волей людей. Организация определяется как внутренняя упорядоченность или совокупность процессов, действий по ее достижению. «Состояние упорядоченности или движение к этому состоянию может быть результатом спонтанных, стохастических процессов, а может быть результатом целенаправленных сознательных действий человека. В первом случае мы имеем дело с самоорганизацией, в другом, по традиционному представлению, – с организацией» [14, с. 198].

Процесс саморазвития осуществляется через самоопределение, самопознание, самоорганизацию, самореализацию. На их основе происходит переход педагогической системы из режима функционирования и устойчивости профессионального выбора в режим развития. Такому переходу будет содействовать введение инновационных компонентов, которые могут оказаться флуктуациями, которые будут содействовать переходу системы в неравновесное состояние, достижению точки бифуркации, что выведет систему на уровень самоорганизации.

С позиции синергетики организация процесса личностно-профессионального развития заключается в выборе таких воздействий на открытую неравновесную систему, которые бы соответствовали ее внутренним тенденциям развития. Синергетика не принимает метод прямого воздействия на систему, вместе с тем правильно организованные, резонансные воздействия на открытую сложную систему, которой и является процесс личностно-профессионального развития, очень эффективны. Резонансные педагогические воздействия подталкивают систему на один из собственных путей ее развития. Это позволяет рассматривать процесс организации личностно-профессионального развития как активизацию внутренних возможностей системы, которой присущ нелинейный характер развития.

Можно сказать, что когерентность действия педагога и студентов, магистрантов выполняет двоякую функцию – сберегает целостность и устойчивость системы личностно-профессионального развития и содействует возникновению новых сценариев развития на длительном пути профессионального становления личности.

При этом самоорганизация обеспечивает динамичное равновесие, а эволюция – последовательность неравновесных процессов и их усложнение. Заметим, что

решающую роль в этом процесс играет не борьба за существование, а взаимопомощь, согласованность, сотрудничество, совместные усилия педагога и учащегося, студента в строительстве и осуществлении жизненной перспективы. А упорядоченной можно считать такую педагогическую систему, которая является открытой для творчества педагогов и студентов, восприимчивой к возникающим инновациям, поддерживает последние изменения в своей структуре.

Синергетический подход дает нам возможность выхода на новые смысложизненные ориентиры, которые можно сформулировать как «самоопределение человека в самоорганизующемся динамическом мире». Истина не дана, она формируется и меняется в процессе познания. Поэтому апелляция в суждениях должна смениться большой осторожностью в высказываниях.

В основе действия самоорганизующихся систем лежат следующие важнейшие принципы и характеристики:

1. Открытые системы – процесс личностно-профессионального развития происходит под влиянием разнообразных факторов: экономических, социальных, правовых. Существует целая система обеспечения личностно-профессионального развития. Эта система в составе школьных педагогов, психологов, классных руководителей, вузовских психологов, медицинских работников, руководителей предприятий, ответственных за создание оптимальных условий на этапе упреждающей профессиональной адаптации. В результате деятельности указанных служб создается та свободная информация, которая в процессе активной самостоятельной профессиональной деятельности присваивается учащимся, студентам и уже в связанном виде представляет его информационную программу.

2. Динамическая система, содержание которой не остается постоянным, а зависит от уровня развития личности как субъекта труда. Так, содержанием профессионального самоопределения дошкольника и младшего школьника является формирование самостоятельного отношения к труду, общих представлений о процессе труда взрослых, что содействует актуализации проблемы выбора профессии в будущем. Подростковый и юношеский возраст характеризуются возникновением потребности в поисках цели и смысла жизни, формированием профессиональных намерений, проектированием путей их осуществления. «Приходит время, и подрастающий человек начинает сначала в частностях, а затем и все более полно осмысливать себя как субъект общественно значимой, полезной для других (трудовой) деятельности. Это сложный и длительный процесс, в котором, как легко понять, изменяются и взаимоотношение ребенка со старшими, с педагогом. Общее направление этих изменений – возрастание самостоятельности ребенка, и, следовательно, все более содержательные и ответственные его обмены информацией со средой взрослых» [15, с. 49–50]. Качественное своеобразие имеет личностно-профессиональное развитие на этапе профессионализации и адаптации к профессиональной деятельности.

3. Функционально-активная система, способная к переключениям между разнообразными типами поведения при изменении внешних

условий. Задача педагога в современных изменяющихся условиях – перевести эти потенциальные характеристики в актуальное состояние. Способность личности к переключениям в соответствии с новыми ситуациями приобретает сегодня характер профессионального качества.

4. Вероятностная система. Построенный оптантом проект его индивидуального жизненного пути является только общей моделью, которая содержит более-менее реальные варианты, один из которых может быть реализован. Возможен и непрогнозируемый выбор под влиянием «дополнительной информации». «...в связи с исключительной многообусловленностью, “нестандартностью” любых ситуаций в обществе, в мире труда, профессий и высоким уровнем неопределенности возможных исходов из нестандартных ситуаций, принципиально невозможно заранее предвосхитить весь трудовой жизненный путь человека. Любая попытка считать вполне законченным, “неприкасаемым” имеющееся представление о будущем (пока еще не осуществленном!) профессиональном пути не может считаться разумной и обоснованной» [15, с. 377].

5. Важнейшим условием самоорганизации является эффект локализации – актуализация вполне определенного пути профессионального развития из спектра возможных, которые содержит в себе любая нелинейная система. Благодаря нелинейности и неравномерности в такой системе на определенных стадиях возникает возможность сверхбыстрого развития процесса, что выражается в возникновении «режима с обострением».

6. Ориентирующаяся система, поскольку в ней вероятностный характер развития сочетается с детерминирующим фактором: сознательным отбором информации, ее сопоставлением с собственной информационной программой. А это и есть ориентация. Система как бы «сама себя выбирает» в качестве своего будущего существования. Человек становится тем, кем он может и должен стать.

7. Целенаправленная в будущее система. И такая ее направленность влияет на современное состояние системы и делает будущее все более очерченным и структурированным.

8. Самоорганизующаяся система, поскольку она имеет специальные самоуправляемые механизмы (СУМ): акцептор действия, канал обратной связи. Они обеспечивают прием информации, ее переработку и осмысление, создание новой информационной программы, перевод свободной информации в связанную. СУМ обеспечивает так же гомеостаз системы – относительное динамическое постоянство, адаптивность в процессе взаимодействия личности с социальной средой за счет усвоения ценностей среды, а также преобразования среды в соответствии с условиями и целями действий. Таким образом, внешняя неупорядоченность и хаотичность синергетического процесса

профессионального самоопределения внутренне
закономерна и системна.

9. Операционально-замкнутая система развивается путем естественного дрейфа (непрерывного развития собственного поведения, которое система осуществляет во имя самосохранения под воздействием флуктуаций среды). Отсюда возникает новое видение процесса профессионального выбора: если принятое оптантом решение о выборе собственной траектории профессионального развития кажется профконсультанту нерациональным, то необходимо интерпретировать поведение оптанта в такой ситуации как тенденцию сбросить свою идентичность. Поэтому планирование и управление процессом профессионального самоопределения и развития – это не инженерная задача, а эволюционная возможность педагогической поддержки учащегося и студента.

В связи с вышесказанным синергетика требует осмысления целей, содержания, технологии конкретного этапа профессионального самоопределения. Решения личности в ситуации выбора нельзя оценить как хорошие или плохие, они существуют и получают смысл в череде человеческих поступков. Поэтому оценки шагов самореализующейся личности на пути профессионально-личностного развития должны быть согласованными, обдуманними, как сбалансирован всемирный процесс самоорганизации. В них не должна игнорироваться случайность, так как она может сыграть большую роль в синергетическом процессе личностно-профессионального развития.

Таким образом, синергетический подход дает нам возможность по-новому посмотреть на процесс личностно-профессионального развития, оптимально организовать педагогическую поддержку будущего специалиста – педагога-исследователя.

Так синергетика преодолевает кризис классической теории профессионализации, построенной на принципах авторитарной педагогики, и помогает создать модель эффективной организации процесса личностно-профессионального развития на основе принципов самоорганизации, открытости, нелинейности, неустойчивости. Высшей целью педагогической поддержки с позиций разработанной нами концепции является обеспечение условий для жизнеутверждающего становления будущего педагога-исследователя как субъекта труда и профессиональной деятельности.

В контексте *культурологического подхода* (В. С. Библер, М. С. Каган, М. К. Мамардашвили, В. М. Розин, И. И. Цыркун, Н. З. Чавчавадзе и др.) развитие человека в качестве субъекта трудовой и профессиональной деятельности – это процесс усвоения способов и смыслов этой деятельности. Культура предстает как совокупность разнообразных профессиональных достижений людей в материальном и духовном творчестве. Она задает высшие ценности, жизненные смыслы. Усваивая мир культуры, человек создает себя, свой духовный мир. Усвоение подрастающим человеком достижений культуры носит деятельностный характер – личность не пассивна в этом процессе, не приспособливается к условиям своей жизни, а является активным субъектом их преобразования, развивает собственные способности [16].

Конкретно-научный уровень методологии представлен личностно ориентированным (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) и акмеологическим

(Б. Г. Ананьев, О. С. Анисимов, Г. С. Альтшуллер, Н. Ф. Вишнякова, А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерс) подходами. В основе личностно ориентированного подхода признание человека в нестабильном и слабо прогнозируемом мире не до конца познаваемым, учет его индивидуальности, самобытности, самооценности, развитие его

не только как коллективного субъекта, но и как индивида, наделенного своим неповторимым «субъектным опытом». Личность – не только субъект выбора профессии, но и субъект определяющий, приоритетный. Личностно-профессиональное развитие предусматривает прежде всего «заказ личности», в зависимости от которого организуется дальнейший процесс профессионализации. Ориентация на личность (личностная центрированность) – это поддержка человека в раскрытии и развитии его склонностей и способностей, которые помогут ему постепенно выявлять, ставить и решать собственные, в том числе и профессиональные, проблемы в непредвиденных обстоятельствах и отвечать за собственные решения [17].

Акмеологический подход основную функцию определяет как обогащение, развитие личности со всеми ее характерными качествами, способностями и ресурсами, формирование веры в возможность и необходимость собственной реализации, понимания смысла жизни [18].

Методический уровень исследования представлен технологией перевода идеальных теоретических установок в практические операции по организации процесса личностно-профессионального развития. На этом уровне используются модели-предписания и технологические карты последовательности реализации дидактических предписаний на мотивационном, диагностическом, эвристическом, практическо-прогностическом, рефлексивно-оценочном этапах, учитывается специфика организации в синергетической и кибернетической фазах процесса личностно-профессионального развития.

Таким образом, в качестве теоретической аргументации концептуальных оснований организации личностно-профессионального развития будущего педагога-исследователя выступают: концепция стратегии жизни, учение о временной перспективе личности, о стремлении к смыслу жизни, образовательно-педагогическая прогностика, аксиология, концепция самоактуализации, гуманистическая стратегия, культурологический, акмеологический и личностно ориентированный подходы, которые соответствуют синергетическим представлениям об открытости, нелинейности и неравновесности самоопределяющейся личности как системы.

2. Профессиональное самоопределение педагогов как специалистов помогающих профессий

Высокая общественная значимость личности педагога не нуждается в подробных комментариях. Благодаря ей осуществляется воспроизводство ценностей общества в сознании последующих поколений, оказывается существенное влияние на их развитие. Отсюда становится понятен неснижающийся интерес ученых к личности педагога, к вопросам повышения эффективности и качества педагогической деятельности, к изучению процесса становления педагога-профессионала. Основными институтами,

решающими задачи оказания помощи педагогам в их профессиональном росте, являются ИПК и ИРО, районные методкабинеты и центры, ФПК при вузах. Их основная задача – личностный рост, личностно-профессиональное развитие педагога.

Реализовать свою историческую миссию ныне может лишь педагог, наделенный особым типом профессионального сознания, берущий на себя колоссальную ответственность за то, чтобы стать *посредником между культурой и личностью*. Ориентация на развитие учащегося как личности, как индивидуальности, как активного субъекта деятельности предусматривает построение соответствующей стратегии деятельности педагога,

обретающей сегодня принципиально иной смысл, – поддержку человека в автономном духовном самостроительстве, формирование способности к жизненному самоопределению. Эта деятельность обретает характер диалога, сотрудничества, сотворчества взрослого и ребенка, в которых доминирует взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом.

Различные структурные компоненты профессиональной деятельности педагога исследованы О. А. Абдуллиной, З. И. Васильевой, И. Ф. Исаевым, В. А. Кан-Каликом, С. И. Кисельгофом, И. А. Колесниковой, В. А. Крутецким, А. И. Мищенко, И. Т. Огородниковым, А. И. Пискуновым, Л. Ф. Спириным, Е. Н. Шияновым и др.

Процессуальные характеристики педагогической деятельности нашли отражение в работах Ю. К. Бабанского, В. И. Загвязинского, А. Д. Деминцева, Т. С. Поляковой и др.

Формирующаяся в настоящее время новая философская картина мира, связанная с идеями синергетики (науки об общих закономерностях функционирования самоорганизующихся систем), открывает возможность усмотрения новых существенных характеристик развития профессионально-педагогической деятельности: открытости, неравновесности, неустойчивости, нелинейности и др., выдвигает в качестве необходимого условия этого развития переход личности из режима внешне задаваемых исполнительских функций в состояние интенсивного самоуправяемого профессионального развития. Без учета этих разнокачественных динамических характеристик управление развитием профессиональной деятельности педагога в современной социокультурной ситуации приобретает абстрактный характер. В нем начинает господствовать глобальный, массовый подход в работе с педагогами. Совершенно очевидно, что дефицит такого рода знаний сдерживает возможность эффективного регулирования и руководства данным процессом со стороны учителей, преподавателей педвузов, органов образования. Одновременно существенно меняется и сам характер управления, обретая черты, адекватные этому процессу в условиях развития самоорганизующихся систем.

Вместе с тем можно констатировать устойчивую тенденцию отчуждения педагога от своей педагогической деятельности, а следовательно, от ребенка, от профессии. Причины этого феномена многоаспектны: внешняя заданность профессионально-педагогических функций; продолжающееся господство исторически сложившегося в нашей стране отчуждения педагогов от гуманистических ценностей, демократических воспитательных технологий; отсутствие в имеющихся теориях идеальной педагогической деятельности какого-либо инструментария, а в связи с этим

ностей спроецировать эти теории на реальную деятельность конкретного педагога. Таким образом, имеют место противоречия между:

- все возрастающими требованиями к уровню развития профессиональной деятельности педагога в условиях новой социокультурной ситуации и отсутствием изменения самого качества профессиональной деятельности;
- типовой системой подготовки педагога и индивидуально-творческим характером его деятельности;
- усиливающейся тенденцией к технологизации педагогической деятельности и игнорированием ее иррационально-спонтанных элементов;
- целостным характером педагогической деятельности и существующей фрагментарной, многопредметной подготовкой специалистов;
- отчуждением педагога от своей профессиональной деятельности и необходимостью «присвоения» педагогом ее гуманистической сущности.

Ведущая идея лекции – осознание тенденций развития профессиональной деятельности педагога и учет резонансного воздействия, при котором внешнее влияние согласуется (гармонично сопряжено) с внутренними свойствами личности педагога, выступает главным условием эффективного управления данным процессом и обеспечивает позитивную динамику деятельности, адекватную требованиям современной социокультурной ситуации, профессиональной подготовки и совершенствования педагогических кадров, а также актуальным и потенциальным возможностям личностно-профессионального роста педагога.

Социальная структура общества, социально-экономические отношения в нем, а также социальные установки личности относятся к факторам, оказывающим определенное влияние на процесс профессионального самоопределения. *Факторы психологического характера*, влияющие на процесс профессионального самоопределения, изучались многими авторами. По мнению М. Х. Титмы [19], это потребности, интересы, качества индивида. Позже П. А. Шавир [20] выделил две группы личностных факторов, обеспечивающих успешность выбора профессии, а следовательно, профессионального самоопределения в целом. *Первая группа* обеспечивает успешность решения проблемы выбора профессии, но не напрямую участвует в активизации этого процесса – это требуемые профессией способности, качества личности. Анализ требований профессии, собственной пригодности к ней связан с достаточно высоким уровнем абстрактного мышления, а также адекватностью самооценки своих качеств. *Вторую группу* образуют различные компоненты направленности личности, которые влияют на динамику процесса профессионального самоопределения: потребность в профессиональном самоопределении, учебные и профессиональные интересы и склонности, убеждения и установки, а также более общие

особенности направленности личности, обуславливающие предрасположенность к определенному виду деятельности.

В исследованиях П. А. Шавира [20], А. К. Марковой [21] было доказано влияние ценностно-мотивационной сферы на процесс профессионального самоопределения. В частности, П. А. Шавир выделяет два ключевых личностных фактора, определяющих профессиональное самоопределение и относящихся к мотивационной сфере: потребность в профессиональном самоопределении и потребность в обретении смысла жизни. *Установлена взаимосвязь успешности профессионального самоопределения и осознания ценностей профессионального развития.*

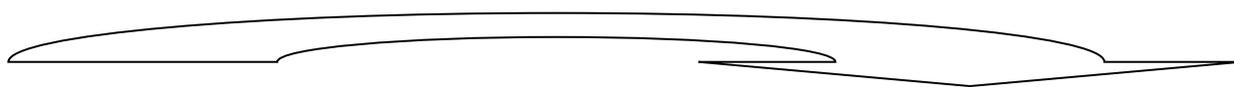
Определена социально-психологическая обусловленность профессионального самоопределения студентов, обучающихся помогающим профессиям социомического типа (врачей, клинических психологов, специалистов социальной работы системы здравоохранения, учителей), включающая особенности их профессионального самоопределения на этапе профессионального обучения в вузе (показатели профессионального самоопределения) и систему внутренних (психологических) и внешних (социальных) условий, их обуславливающих (рисунок 1.2).

Были выделены следующие *группы показателей профессионального самоопределения*:

1) особенности процесса выбора профессии (время начала процесса профессионального самоопределения, источники получения информации о выбранной профессии, уверенность/неуверенность в правильности выбора получаемой профессии);

2) представления о выбранной профессии (представление о ее востребованности в настоящем и будущем; о динамике ее престижности в сравнении с предыдущими годами; информированность о возможных местах работы; образ профессионала данной профессии, личностные качества, которыми он должен обладать; а также самооценка степени личного соответствия выбранной специальности);

3) особенности процесса обучения в вузе (эмоциональное отношение к процессу обучения, удовлетворенность качеством получаемого образования, наличие/отсутствие трудностей в процессе обучения, профессиональные намерения и планы).



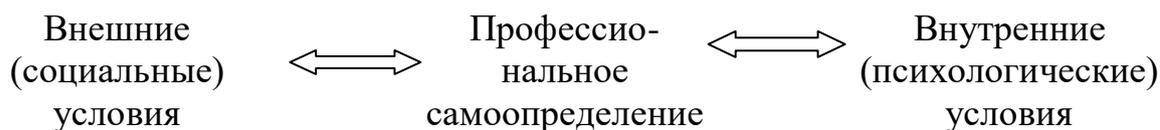


Рисунок 1.2 – Социально-психологическая обусловленность профессионального самоопределения специалистов помогающих профессий социономического типа

Внешние условия профессионального самоопределения отражают объективную ситуацию, в которой свершается становление профессионального самосознания молодого человека. Совокупность этих условий описывает конкретную социально-экономическую ситуацию самоопределения личности в профессии, которая отражается в общественном и индивидуальном сознании как минимум в четырех основных факторах, влияющих на предпочтения и выбор субъектов профессионального самоопределения:

1. *Престиж профессии* определяет ее привлекательность для молодежи и складывается на основе реального положения представителей данной профессии в обществе. Однако престиж есть субъективная характеристика положения, поэтому варьируется в зависимости от самого носителя (субъекта профессионального самоопределения). Престиж профессии – сравнительная оценка обществом или группой и ее членами социальной значимости профессии. Высокий престиж профессии делает ее наиболее привлекательной в сознании молодежи и тем самым мотивирует профессиональный выбор.

2. *Востребованность профессии* – такая ее характеристика, которая детерминирует и, в известной степени, гарантирует наличие рабочих мест и должностей по той или иной профессии в будущем и возможность устроиться на работу по своей специальности.

3. *Содержание профессиональной деятельности* (или предмет труда) – также оказывает значительное влияние на процесс профессионального самоопределения. За основу взята классификация типов профессий Е. А. Климова, согласно которой помогающие профессии относятся к системе профессий «человек – человек», так называемые социономические профессии.

4. *Наличие/отсутствие возможности поступления в выбранный вуз* – эта характеристика оценивается субъектом профессионального самоопределения индивидуально по различным критериям (наличие или отсутствие необходимого уровня знаний для успешной сдачи вступительных экзаменов, условия приема, высокий или низкий конкурс при поступлении на специальность и т. д.).

Отражение объективных условий в общественном сознании (шкала престижа профессий, ее востребованности и др.), с одной стороны, и конкретные социально-экономические условия, с другой, определяют характер воздействия социальных институтов и групп (семья, сверстники, школа, вуз, производственные коллективы и т. д.) на процесс профессионального самоопределения личности. Первичная социализация индивида происходит в семье, поэтому семья – первичный и важнейший институт, воздействующий на самоопределение человека, причем данное воздействие носит пролонгированный характер – имеет место на различных этапах профессионального самоопределения.

Влияние семьи проявляется в следующих направлениях:

- социальный статус родительской семьи (образовательный уровень родителей, их социально-экономические позиции и др.) задает исходные условия для профессионального самоопределения;
- преемственность труда от родителей к детям (семейные традиции определяют профессиональный выбор в ситуации, когда родители или другие старшие родственники в семье приобрели именно эту профессию, соответственно, молодой человек, субъект самоопределения ориентируется в своем поведении на внутрисемейные нормы);
- родители формируют и оказывают значительное влияние на ценностные представления своих детей (представления о престиже профессий, значимости образования, карьеры и др.);
- родители оказывают определенное влияние на своих детей в процессе принятия ими решения о выборе профессии, которую хотелось бы (или надо) получать и на результат этого решения. При этом влияние родителей может быть абсолютным (окончательное решение принимают только родители) или частичным (решение о выборе специальности принимается коллегиально, сообща, на семейном совете).

Изучение внутренних (психологических) условий профессионального самоопределения предполагает анализ влияния личностных детерминант на процесс обретения себя в социально-профессиональной среде

и деятельности. Но что означает этот поиск самого себя? В самом первом приближении поиск означает процесс, который можно рассматривать как деятельность по «нахождению» самого себя. Такая точка зрения предполагает включение в анализ профессионального самоопределения движущих сил, источников активности индивида или, иначе говоря, потребностей, мотивов, целей, а также реальных действий и поступков, совершаемых человеком во внешнем мире.

Таким образом, самоопределение – это не просто акт принятия решения или осознание себя. *Профессиональное самоопределение –*

деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда. Именно поэтому самоопределение необходимо рассматривать не только как процесс развития (идентичности, личности или самосознания), имеющий свои внутренние механизмы, а как особый вид деятельности личности.

Смысл и суть этой деятельности показан в работах Д. А. Леонтьева, где «деятельность и действие выделяются не физически (как целое и часть), а теоретически через соотнесение активности с мотивами и осознаваемыми целями человека» [22]. Такой подход обозначается как *смысловой*. Смысловой анализ деятельности затрагивает не предметно-содержательную (технологическую) сторону действия, а личностную сферу человека, его смысловые отношения к миру, реализуемые деятельностью и действиями.

Деятельность личности по самоопределению и самореализации в профессии является важной сферой ее социальной активности и побуждается и регулируется сложной системой мотивов. При выработке мотивационной тенденции различные мотивы конкурируют друг с другом, идет внутренняя борьба в межмотивационном пространстве личности. В конкретной ситуации актуализируются определенные мотивы. Поэтому любая деятельность субъекта, в том числе и профессиональная, полимотивирована, что на вербальном уровне может выразиться в противоречащих друг другу мотивах. Поэтому следует говорить о доминирующей мотивационной тенденции или о преобладающей стратегии поведения в процессе профессионального самоопределения.

Мотивация не только выполняет побуждающую функцию, но и направляет и регулирует деятельность личности. Поскольку процессы мотивации не заканчиваются с постановкой цели, а регулируют деятельность по ее достижению (или коррекции), то вместе с выбором профессии и вуза мотивационная работа не заканчивается, а продолжается в ходе учебы в вузе, происходит дальнейшая разработка и конкретизация мотивов профессионального самоопределения. Поэтому мотивы получения высшего образования, выбора профессии и вуза могут трансформироваться в течение всего обучения (по мере овладения субъектом профессией, включения в среду студенчества или в профессиональную культуру). Мотивы профессионального самоопределения конкретизируются, видоизменяются в зависимости от удовлетворенности своими достижениями: учебной, местом работы, профессиональным продвижением.

Таким образом, мотивация профессионального самоопределения – сложная система внешних и внутренних факторов и механизмов, побуждающих, направляющих и регулирующих деятельность личности по подготовке и осуществлению выбора своего профессионального и образовательного сценария, постановке и достижению профессиональных

целей, выбору средств их достижения, а также деятельность по саморазвитию

и самосовершенствованию в профессиональной сфере.

Обозначенный профессиональный выбор не означает, что молодой человек определился в мире профессий и профессиональной деятельности в полной мере. Можно отметить, что это лишь первый этап на пути познания себя в новом качестве. Даже сам факт поступления в профессиональное учебное заведение может иметь множество различных вариантов в отношении внутренней активности индивида. Поэтому следует конкретизировать общую типологию потребностей личности применительно к сфере ее профессиональной деятельности, чтобы обозначить конкретные виды потребностей, которые могут служить мотивами профессионального самоопределения.

В качестве такой потребности может выступать *потребность в профессии* [23]. Она является сквозной, многоуровневой потребностью и интегрирует в себя следующие элементы:

- потребность в профессиональной деятельности как источнике средств существования, материального благосостояния;
- потребность в профессиональном общении, включенности в профессиональную среду, причастности к профессиональной субкультуре;
- потребность в профессиональных достижениях, успехе, продвижении, карьере, потребность в профессии как определенной социально-статусной позиции;
- потребность в профессиональных знаниях, совершенствовании в профессиональной деятельности, потребность в творчестве и самореализации в профессии.

Потребности личности тесно связаны с ее интересами: интересы формируются на основе потребностей, но не ограничиваются предметами этих потребностей. В качестве предмета интереса выступают скорее средства, способы удовлетворения потребности. Интерес к профессии является наиболее значимым и сложным мотивом при выборе профессии, профиля вуза, специальности и т. д. Интерес – это реальная причина деятельности субъекта, направленная на удовлетворение определенных потребностей, лежащая в основе непосредственных побуждений, мотивов, идей, определяющаяся положением и ролью этих субъектов в системе общественных отношений.

Выделяют следующие *типы интересов*: непосредственные (направлены на содержание самой деятельности, интересно содержание выбираемой профессии и т. д.); опосредованные (направлены на сопутствующие ей атрибуты – престиж, высокая зарплата и т. д.).

Интересы также можно рассматривать как основание системы ценностных ориентаций личности. Интересы и ценностные ориентации как

регуляторы социального поведения личности тесно взаимосвязаны, так как являются структурными элементами индивидуального сознания, но это регуляторы разного уровня. В структуре диспозиций личности ценностные ориентации образуют высший уровень предрасположенностей к определенному восприятию условий жизни и поведению в долгосрочной перспективе. Включение их в структуру личности позволяет уловить наиболее общие детерминанты мотивации поведения. При переходе от потребностей и интересов к ценностям происходит усложнение стимулов поведения человека и причин социального действия.

В ситуации профессионального самоопределения как ситуации стратегического выбора жизненных (профессиональных, образовательных) альтернатив личность опирается на систему сложившихся у нее *ценностных ориентаций*. Профессиональный выбор, как правило, определяется следующим: системой жизненных ценностей личности (смысл и личностно значимые цели жизни); значимостью профессиональной деятельности как ценности в иерархии жизненных целей личности; содержанием самих профессиональных ценностей (цели, которые человек хочет достичь в своей профессиональной деятельности и средства их достижения) и их иерархией.

Н. А. Цветкова отмечает, что профессия как ценность предполагает значимость для личности содержания ее профессиональной деятельности, достижения успеха в профессии, профессионального продвижения, реализации своего потенциала в сфере профессиональной деятельности и может рассматриваться в двух вариантах – материальном и постматериальном [23].

При господстве системы материальных ценностей профессия имеет значимость скорее как средство достижения материального благосостояния, высоких доходов и др. Для субъектов, ориентированных на *постматериальную ценностную систему*, более важны другие профессиональные ценности: самореализация в профессии, инициативность и ответственность в профессиональной деятельности.

Реализация потребности в получении профессии для студентов осуществляется через получение соответствующего профессионального образования в конкретном вузе с учетом конкретных социально-экономических условий. Поэтому ситуацию профессионального самоопределения на этапе принятия решения о выборе будущей профессии можно обозначить рядом выборов и соответствующим им мотивам: а) выбор уровня учебного заведения – рассматриваются мотивы получения высшего образования (стремление к самосовершенствованию, приобретение социального статуса, интересного круга общения и т. д.); б) выбор профессии – мотивы профессионального выбора (могут быть как содержательными (внутренняя мотивация) – непосредственно связанные с содержанием профессиональной деятельности, так и сопутствующие

(внешняя мотивация) – не связанные с содержанием самой деятельности, но связанные с атрибутами выбираемой профессии); в) выбор конкретного вуза – мотивы поступления в конкретный вуз (их также целесообразно разделить на содержательные (внутренние) и сопутствующие – связанные с внешними, формальными характеристиками вуза, такими как условия приема, престижем вуза и др.).

Вышеперечисленные компоненты деятельности профессионального самоопределения позволяют описать различные варианты в иерархии мотивационных образований, задающие характер внутренней работы личности над собой, а также в общем виде раскрывают планы действенных стратегий этой работы. Профессиональное самоопределение, как часть жизненного, опирается не только на анализ актуальной ситуации, но протекает и с учетом жизненного опыта человека, с учетом прошлых побед и неудач в решении важных жизненных задач.

В общем плане жизненный опыт человека фиксируется в особенностях его личности, чертах характера, различных когнитивных и поведенческих стереотипах и других психических образованиях. Естественно, что этот опыт активно используется и в решении задач профессионального самоопределения. Так, одной из детерминант, определяющих процессуальный аспект самоопределения, являются *установки человека*, которые интегрируют в себе и ценностное отношение к миру, и его прошлый опыт. Тем самым установки личности задают характер доминирования различных стратегий в решении задач профессионального самоопределения.

По Д. Н. Узнадзе, именно установка субъекта определяет 90 % успеха выполняемой им деятельности [24].

Профессиональная установка рассматривается как системное образование, ключевыми компонентами которой выступают качественно особая структура мотивов и направленность личности на определенную систему ценностей, опосредованное семантическим пространством конкретной профессии [21]. Применительно к помогающим профессиям можно указать социально-психологические установки личности, выделенные О. Ф. Потемкиной, которые согласно характеристике помогающих профессий можно отнести к внутренним факторам профессионального самоопределения: направленность личности на «процесс – результат», «альтруизм – эгоизм», «свободу – власть», «труд – деньги» [25].

Таким образом, к *внешним условиям* профессионального самоопределения студентов можно отнести: престижность и востребованность профессии, содержание профессиональной деятельности (или предмет труда), наличие/отсутствие объективной возможности поступления в

конкретный вуз и влияние семьи; к внутренним – индивидуально-психологические особенности личности (включая ее социально-психологические установки), систему ее ценностных ориентаций и мотивов.

В. В. Болучевская, В. В. Милакова, основываясь на критериях анализа профессий, которые использует Е. А. Климов, описывают помогающие профессии следующим образом [26; 27].

Предметом деятельности в этих профессиях является культура, понимаемая как целостное динамическое пространство значений, носителем которого является сообщество или отдельный человек. На уровне отдельного человека – это личность. Из этого определения видно, что помогающие профессии соответствуют описанному Е. А. Климовым типу профессий «человек – человек».

Средства деятельности в помогающих профессиях, как и в большинстве профессий типа «человек – человек», имеют преимущественно внутренний, функциональный характер. Другими словами, средством является сам человек, его психические или личностные свойства и способности. Другая особенность средств этого типа профессий состоит в том, что операциональная сторона деятельности представлена и профессионалу,

и окружающим свернуто (обеспечить, организовать) и таким образом предъявляет особые требования к индивидуально-творческому процессу реализации деятельности.

Условия деятельности в помогающих профессиях по терминологии Е. А. Климова связаны с повышенной моральной ответственностью. Это, с одной стороны, является следствием особой роли, отводимой профессионалам такого типа в обществе, – роли, включающей в себя этические и моральные требования к личностным особенностям профессионала. С другой стороны, это следствие особенностей результатов деятельности в социальной области.

Цели и результаты в помогающих профессиях отличаются тремя основными особенностями. Во-первых, в большинстве случаев результат труда в этих профессиях задается не определенно, а в виде общего представления. Часто предполагаемый продукт описывается только через необходимые следствия: надо сделать нечто, чтобы, например, человек чувствовал себя лучше.

Во-вторых, в помогающих профессиях продукт – это в той или иной степени «личный вклад», т. е. его существование неотделимо полностью от личности, от автора. Личность как бы присутствует в реализованном деле, в данном случае деятельность выступает как авторская. И, наконец, продукт труда в помогающих профессиях практически невозможно оценить объективно, более того, он может быть оценен прямо противоположным образом разными «потребителями», в

разное время. Это, в свою очередь, предполагает максимальное участие внутреннего контроля за профессиональной деятельностью и «правильного» представления профессионала о ее предмете, средствах и т. д.

В. В. Милакова выделяет общие индивидуально-психологические особенности студентов, овладевающих помогающими профессиями: социабельность, ориентация на процесс профессиональной деятельности, преобладание альтруизма над эгоизмом; доминирующие ценности – здоровье, уверенность в себе, свобода и материально обеспеченная жизнь; у большинства студентов представление о специфике своей специальности формируется в течение первого года обучения, а наиболее важными качествами «идеального» специалиста помогающей профессии являются профессионализм, компетентность, терпимость, ответственность; при этом имеется уверенность в соответствии своих личностных характеристик требованиям профессии [27].

Следует особо подчеркнуть, что *средством профессиональной деятельности в этих профессиях выступает сама личность специалиста*. И залогом его эффективной профессиональной деятельности является зрелость его профессионального самосознания.

По классификации И. Вачкова, профессиональное самосознание личности специалиста отражается в прохождении следующих его *уровней*:

Регулятивно-прагматический уровень. Характеризуется ситуационными аспектами самосознания, т. е. специалист привязан к ситуации,

выполняя только служебную роль. Это дает возможность человеку лишь в минимальной степени адаптироваться к ситуации и регулировать свое поведение.

Эгоцентрический уровень. Исходным моментом являются личная выгода, удобство, престижность. Другие рассматриваются либо как факторы, способствующие самоактуализации («удобные для меня»), либо как препятствующие ей («плохие»), либо как индифферентные («не мешающие мне»). Такой специалист не может вырваться за пределы эгоцентрического уровня личностно-смысловой сферы.

Стереотипно-зависимый уровень самосознания. На нем жизнедеятельность человека определяется его близким окружением или людьми, которых он ставит выше себя. На этом уровне люди делятся на «своих», обладающих самоценностью, и «чужих», лишенных ценности. Следствием этого становится потеря творческого начала и неизбежное возникновение зависимости от ценностной ориентации значимых других. А это, в свою очередь, тормозит процессы глубокой рефлексии и не способствует поиску конструктивных способов преодоления трудностей.

Субъективно-универсальный уровень. Это высшая ступень профессионального самосознания. Внутренняя устремленность человека

на создание таких результатов, которые принесут равное благо другим людям. Такой специалист строит систему отношений с людьми, основанную на принятии их как самоценности, и подобное отношение складывается у него к себе, к своему труду. Развивает себя как личность и как профессионала [28].

Таким образом, возникает необходимость не только совершенствовать в процессе обучения основные профессиональные навыки и умения индивида, но и закладывать основы мировоззрения, направлять развитие личности, формировать необходимые для профессионала личностные качества с целью его оптимального функционирования и адаптации в помогающих профессиях.

Базовой характеристикой помогающих профессий является *просоциальная активность* личности, берущая свое начало в обыденной, повседневной жизни, однако успешно преобразовавшаяся через комплекс мотивов в профессиональную деятельность; в соответствии с целями просоциального поведения, деятельность специалиста помогающей профессии направлена на достижение таких гуманистических и общественных идеалов, как благополучие, здоровье, высокое качество жизни, полное развитие индивидов и групп в различных формациях индивидуальной и социальной жизни.

К *индивидуально-психологическим особенностям* относятся: личностные особенности, социально-психологические установки, система ценностных ориентаций и мотивов. К социальным условиям – престиж профессии, ее востребованность, предмет труда, наличие/отсутствие объективной возможности поступления в конкретный вуз, влияние семьи (выражающееся в преемственности труда от родителей и их влиянии на процесс принятия решения оптантом об окончательном выборе профессии).

Общие характерные особенности будущих специалистов помогающих профессий социономического типа и их профессионального самоопределения следующие: они коммуникабельны, доброжелательны, обязательны, добросовестны, имеют развитое воображение, социабельны. Им свойственна готовность к сотрудничеству, реалистичность взглядов и некоторая склонность к чувству вины; ориентация на процесс профессиональной деятельности и преобладание альтруизма над эгоизмом. Наиболее значимыми ценностями являются здоровье, любовь, уверенность в себе, наличие друзей, свободы и материально обеспеченная жизнь. В течение первого года обучения у студентов формируется представление о специфике своей специальности. При этом профессии считаются престижными и востребованными и отмечается соответствие личностных характеристик

требованиям профессии. Наблюдается желание заниматься научно-исследовательской работой и удовлетворенность качеством получаемого образования.

Совокупность общих и специфических индивидуально-психологических особенностей и социальных условий профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий обуславливает его психологическое содержание и типологическую специфику.

Необходима специальная психолого-педагогическая работа со студентами, обучающимися помогающим профессиям социоэкономического типа. В качестве рекомендаций к психокоррекционной работе со студентами по оптимизации процесса их профессионального самоопределения возможны следующие направления: психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическое профконсультирование и проведение групповых тренинговых занятий на предмет профессиональной пригодности.

3. Детерминация личностно-профессионального развития педагога

Важным шагом на пути к решению обозначенной проблемы является определение системы детерминант, к которым можно отнести факторы как основные причины, имеющие характер *движущих сил развития профессионально-педагогической деятельности*.

Традиционно механизмом личностного изменения считают *противоречия*, возникающие или между двумя состояниями действительности – наличным и желательным, или между эталоном и самооценкой, или между реальным и потенциальным в личности.

Исследования, однако, показывают, что только наличия того или иного противоречия еще недостаточно для развития личности, а тем более для ее прогрессивного становления. Развитие личности предполагает прежде всего ее собственную активность, ее деятельность по самопреобразованию, предполагающую выработку жизненной позиции и осознание своего места в обществе. Изменения личности происходят не в деятельности вообще, а в профессиональном пространстве, в процессе выполнения конкретных задач и взаимодействия с объектом деятельности, достижения определенных целей, сложность и успешность достижения которых и определяют степень профессионализма работника.

Динамика профессиональной деятельности педагога обусловлена связанными между собой социальными (макро- и микросреда) и личностными факторами. К первым относятся процессы обновления общества и школы, в результате которых утверждаются государственные и общественные ценности, в том числе и профессионального образования; коллектив, в котором учится или работает будущий педагог, реализуемые технологии, стиль общения в нем и т. д. Ко вторым – мотивы, личностные

смыслы образования и педагогической деятельности, ценностные ориентации, опыт (жизненный и профессиональный), стиль мышления, «я-концепция» педагога, внутренняя позиция личности, результаты ее деятельности и др.

В роли релевантного фактора этой динамики выступают социально-экономические преобразования, происходящие в обществе, новая формирующаяся философская картина мира, те существенные изменения, которые претерпевает в связи с этим современная система образования.

В контексте этих кардинальных перемен педагог предстает как «современник эпохи», «участник исторического процесса» «событий, составляющих вехи истории общества». Такая позиция правомерно обосновывается исследователями, утверждающими зависимость жизненного пути личности от исторического времени, в котором живет человек. По выражению Б. Г. Ананьева, сама история – основной партнер в жизненной драме человека, а общественные события становятся вехами его биографии.

Утверждение личностной парадигмы как новой системы ценностей, в которой «человек становится системообразующим фактором, ядром гуманистического мировоззрения», ценностей, образующих базис педагогического сознания, актуализирует проблему педагогической деятельности как объекта ценностных ориентаций педагога современной школы. Не вызывает сомнений тот факт, что ценностное отношение к педагогической деятельности детерминировано, с одной стороны, ее гуманистической природой, а с другой – усилением аксиологических основ самой деятельности педагога в новых социокультурных условиях.

Существенные изменения происходят в целевом компоненте педагогической деятельности. Прежде всего, меняется сам подход к освоению целей, заданных извне. Традиционное принятие «такого рода целей педагогом, их интериоризация» способствовали отчуждению деятельности от самого педагога. Гуманистическая парадигма задает новую ценностную направленность образовательным целям. В связи с этим перед педагогом встают важные задачи: критическое переосмысление целей, заданных извне; способность к их модификации; отклонение от нормативно заданного образца; умение выдвигать альтернативные цели и др.

Принципиально иным становится понимание самого феномена цели. Восприятие личности обучающегося как «безусловной, абсолютной ценности личности» вне зависимости от ее успехов в какой-либо сфере стимулирует педагога на формирование внутреннего потенциала саморазвития ребенка; требует отказа от однозначной ориентации на результативность, под которой понимается обычно некий образец модели «поведения учащегося», а в соответствии с нею корректируется это положение в «нужном» направлении; требует ориентации педагогического

процесса не на привитие «правильных», а на выработку у учащихся собственных взглядов, приоритет общечеловеческих ценностей над любыми идеологиями; «смещения» установок педагога с содержательно-процессуальных аспектов учебного общения (что должен усвоить, что сделать, каким образом мыслить) на ценностно-смысловые (место, роль учебного познания в жизненной самореализации личности) и др.

Особенностью педагогической деятельности является то, что одним из средств и условий ее выступает личность самого педагога, который отнюдь не передаточный механизм, а активный соавтор содержания, которое он доносит до воспитанников. Его важнейшая задача – персонифицировать это содержание, сделать его для учащегося «своим», лично значимым, способствовать созданию такой атмосферы, в которой ребенок «проживает» педагогический процесс, а не «отбывает» его (А. А. Леонтьев). А это требует от педагога активного включения в систему своих ценностных ориентаций установок на развитие творческого стиля мышления, формирование образа «Я» как активного субъекта деятельности, ориентации на целостное самопроявление и самовыражение.

Изменения личности, происходящие под влиянием педагогической деятельности, не имеют одномерной направленности в своем развитии. Динамика этих изменений носит смыслообразующий характер, складываясь из разных звеньев, каждое из которых претерпевает многоуровневые изменения, проявляющиеся:

а) в изменении личности субъекта, причем как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании соответствующих элементов профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения, т. е. обобщенной системы взглядов, связанной с пониманием сущности профессии и ее значения, личностных смыслов и своего места в обществе;

б) в изменении всей системы педагогической деятельности, ее функций и иерархического строения. В ходе формирования целостной педагогической деятельности происходит преобразование субъектного опыта

в педагогической культуре, обеспечивающее движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения деятельности, формируется личностный стиль деятельности;

в) в изменении соответствующих компонентов установки педагога по отношению к учащемуся, что проявляется в переориентировке на субъект-субъектную парадигму, появлении потребности во

взаимодействии с ним, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры педагога.

Главная особенность профессионального развития состоит в личном росте педагога как субъекта, управляющего своим саморазвитием на основе знаний закономерностей личностно-профессионального пространства.

Профессионализация представляет собой сложный многоуровневый процесс саморазвития личности, заключающийся в своеобразном изменении ее качеств в ходе выполнения определенной трудовой деятельности. Причем если профессиональная деятельность берется безотносительно к сфере общей культуры, к личности, ее направленности, ведущему типу взаимоотношений и т. д., то она выступает в качестве жесткого условия, стремящегося подогнать индивидуальность личности под устоявшиеся в профессии традиции и нормы.

Если личность, обладая достаточной активностью, способна противостоять нивелирующему воздействию профессиональных норм, то данное противоречие выступает фактором, обуславливающим личностный рост и развитие культуры профессиональной деятельности, что в этом случае можно рассматривать как духовное обогащение и развитие субъектов педагогического взаимодействия.

Процесс становления личности педагога в профессии имеет двойственную природу, выступая, с одной стороны, как фактор личностного роста, вызывающий развитие профессионально важных качеств в основных формах бытия индивида, а с другой стороны, при определенных обстоятельствах как фактор, ведущий к отклонениям и неадекватным проявлениям профессии в структуре личности, ее познавательной и социальной сфере, которые следует отнести к *профессиональным деформациям*.

В наше время образ профессии чаще встречается в форме идеала деятельности, т. е. ее наиболее совершенного, лишено недостатков состояния, но в реальной жизни в такой форме он вряд ли сегодня существует явно. Если обратиться к БСЭ, то там профессиональная деятельность тоже рассматривается как профессия, т. е. как род трудовой активности

человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки, опыта работы. Роль реальных взаимоотношений с действитель-

ностью состоит в том, что только в деятельности потенциальное противоречие развития становится актуально действующим,

детерминирующим ход развития. До тех пор, пока деятельность личности развертывается

за пределами сферы актуального проявления противоречия развития, оно остается потенциальным, и сама личность может и не подозревать о его существовании. И только когда сфера противоречия и сфера деятельности хотя бы частично совмещаются, происходит актуализация, выявление этого противоречия, и оно начинает действовать как движущая сила развития. Противоречие приобретает внутренний характер.

4. Взаимодействие индивидуального, личностного и профессионального развития человека. Стадии личностно-профессионального развития педагога

Характеристика человека как *индивида* определяется его биологическими особенностями: наследственностью, особенностями организма, состоянием здоровья, физической и психической энергетикой. Индивидуальные особенности влияют на темп и уровень развития человека и как личности, и как профессионала. К ведущим личностным характеристикам человека относятся его отношения, мотивы, интеллект, эмоционально-волевая сфера. Они косвенно, опосредованно влияют на индивидуальное развитие и в основном обуславливают профессиональное становление. Уровень профессиональных достижений человека определяется и индивидуальными особенностями, и личностными характеристиками.

Реальные сценарии жизни человека отличаются большим разнообразием. В зависимости от соотношения темпов различных видов развития А. А. Бодалев выделяет следующие сценарии развития взрослого человека:

1. Индивидуальное развитие значительно опережает личностное и профессиональное. Такое соотношение характеризует слабовыраженное развитие человека как личности и как работника. Отсутствуют интересы, склонности и способности к какой-либо деятельности, профессиональная подготовленность не выражена, низкий уровень трудоспособности.

2. Личностное развитие человека идет более интенсивно, чем индивидуальное и профессиональное. Это проявляется в бережном отношении к окружающей среде, людям, предметам материальной и духовной культуры, в привязанности к семье и др. Физическое здоровье, профессиональные достижения находятся на втором плане.

3. Профессиональное развитие доминирует над двумя другими «ипостасями» человека. Приоритет профессиональных ценностей, тотальная погруженность в работу – особенности так называемых трудоголиков.

4. Относительное соответствие темпов индивидуального, личностного и профессионального развития. Это оптимальное соотношение, обуславливающее реализацию, «выполнение» человеком себя.

На индивидуальное развитие решающее влияние оказывают биологические факторы, на личностное – психические особенности и ведущая деятельность, на профессиональное – социально-экономические факторы и ведущая (профессиональная) деятельность. Все три вида развития взаимосвязаны, и если учесть, что развитие идет *неравномерно*, то у каждого человека складывается своя уникальная траектория развития. Большое влияние на индивидуальные сценарии профессионального становления оказывает содержание профессиональной деятельности. Профессио-

нальные достижения, удовлетворяя потребности в самоутверждении, ведут к перестройке профессионального самосознания, оказывают влияние на систему мотивов, отношений и ценностных ориентаций и в конечном счете инициируют перестройку всей структуры личности. В отдельных случаях хорошее физическое развитие становится условием и побудителем высокой профессиональной активности и основой успешного личностного роста [29].

Обобщая вышеизложенные рассуждения, можно констатировать, что индивидуальное, личностное и профессиональное развитие человека в индивидуальной жизни взаимодействуют и порождают широкий спектр сценариев профессиональной жизни. Вершинные достижения человека располагаются на разных стадиях профессионального становления личности (таблица 1.1).

Таблица 1.1 – Стадии профессионального становления личности

Название стадии	Основные психологические новообразования стадии
Аморфная оптация (0–12 лет)	Профессионально ориентированные интересы и склонности
Оптация (12–16 лет)	Профессиональные намерения, выбор пути профессионального образования и профессиональной подготовки, учебно-профессиональное самоопределение
Профессиональная подготовка (16–23 года)	Профессиональная подготовленность, профессиональное самоопределение, готовность к самостоятельному труду

Профессиональная адаптация (18–25 лет)	Освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, профессионально важные качества
--	--

Продолжение таблицы 1.1

Первичная профессионализация	Профессиональная позиция, интегративные профессионально значимые конstellляции (ключевые квалификации), индивидуальный стиль деятельности, квалифицированный труд
Вторичная профессионализация	Профессиональный менталитет, идентификация с профессиональным сообществом, ключевая компетенция, профессиональная мобильность, корпоративность, гибкий стиль деятельности, высококвалифицированная профессиональная деятельность
Профессиональное мастерство	Творческая профессиональная деятельность, подвижные интегративные психологические новообразования, самопроектирование своей деятельности и карьеры, вершина (акме) профессионального развития

Личностно-профессиональное развитие педагога происходит двухэтапно. Наиболее значимым рубежом оказывается стаж работы 10 лет, а также возраст 30 лет, когда трансформируется психологический профиль личности и рефлексия условий профессиональной деятельности. Это позволяет считать возраст и стаж значимыми маркерами развития педагогов, определяющими два основных его этапа: личностно-профессионального становления (до достижения возраста 30 лет и профессионального стажа 10 лет); личностно-профессиональной зрелости (по достижении возраста 30 лет и профессионального стажа 10 лет) [30].

Мы рассмотрели логику профессионального становления в рамках одной профессии, однако по данным исследователей, до 50 % работников меняют в течение трудовой жизни профиль своих профессий, т. е. последовательность стадий нарушается. В условиях возрастающей

безработицы человек вынужден повторять отдельные стадии вследствие вновь возникающих проблем профессионального самоопределения, профессиональной переподготовки, адаптации к новой профессии и новому профессиональному сообществу.

В связи с этим возникает необходимость создания новых технологий профессионального развития и становления личности, ориентированных на постоянно изменяющийся рынок труда, развивающих профессиональную мобильность и повышающих конкурентоспособность специалистов.

5. Структура и особенности личностно-профессионального развития педагога

Прежде чем приступить к психологическому анализу профессионально-педагогической деятельности, уточним ряд ведущих понятий и положений общепсихологической теории деятельности.

Под деятельностью в психологии понимают активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности.

Анализ материальной и духовной деятельности позволил А. Н. Леонтьеву установить следующее ее *строение*: мотивы, побуждающие субъект к деятельности; цели-результаты, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых она осуществляется [31].

В самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определенным образом мотивированная деятельность в целом, входящие в ее состав целенаправленные действия и автоматизированные компоненты этих действий – операции, обеспечивающие использование имеющихся средств, а также условия для достижения необходимого результата.

Социально значимая цель деятельности, функции, средства и условия ее осуществления выступают обычно как заданные обществом, поэтому они не могут быть предметом психологического анализа. Что же тогда подлежит исследованию? Субъект деятельности. Деятельность, рассматриваемая безотносительно к ее субъекту (например, при ее алгоритмическом описании), никакими психологическими характеристиками, конечно, не обладает. Ими обладает только субъект деятельности, о чем указывает Б. Ф. Ломов [32].

Центральное место в анализе деятельности занимают мотивы и цель, которые образуют своего рода «вектор». Эта *направленность* выступает в роли системообразующего фактора, который организует и направляет все психические процессы, формирующиеся и развертывающиеся в ходе деятельности.

Педагогическая деятельность характеризуется двумя типами отношений: 1) субъект-объектными, обусловленными отношением педагога к средству, предмету педагогического воздействия; 2) субъект-субъектными, возникающими между педагогами и учащимися в процессе педагогического взаимодействия.

Субъект-объектные отношения образуют предметное содержание педагогической деятельности, которое определяется целями учебно-воспитательного процесса, предметом воздействия (учебой дисциплиной, воспитательным мероприятием), формами, методами и средствами обучения, воспитания и развития учащихся.

Субъект-объектные и субъект-субъектные отношения образуют в совокупности целостную структуру педагогической деятельности. *Ядром* данной структуры является *педагогическое взаимодействие* – личностно ориентированное общение педагога и учащихся. Предмет этого взаимодействия выступает в совместной деятельности как объект, т. е. педагогическое взаимодействие существует не само по себе, а лишь по отношению к некоторому объекту.

Следует отметить особенность педагогической деятельности, обусловленную субъект-субъектными и объект-субъектными отношениями. Вектор «мотив – цель» в совместной деятельности и для педагогов, и для учащихся един. Но для каждого участника (субъекта совместной деятельности) он индивидуален, т. е. мотивы участников совместной деятельности (педагогов и учащихся) различны. Можно сказать, что мотивы выступают в качестве тех личностных оснований, которые придают педагогической деятельности индивидуальный характер. Таким образом, цели совместной педагогической деятельности совпадают, мотивы же участников этой деятельности всегда различны, индивидуальны.

Другим аспектом изучения субъекта деятельности является психологический анализ психических процессов и способов выполнения реальной деятельности. Индивидуальные психические процессы, уровень их развития детерминируют продуктивность профессиональной деятельности. Психические процессы – восприятие, память, мышление и воображение – в деятельности приобретают избирательность и профессиональную направленность. Решающая роль в профессионализации этих процессов принадлежит вектору «мотив – цель». Именно он детерминирует формирование ключевых квалификаций: перцептивных, коммуникативных, интеллектуальных, эмоционально-волевых и др. Формирование этих квалификаций связано со *способами выполнения педагогической деятельности*. Условно их можно разделить на три группы:

- способы отбора и переработки педагогом содержания учебного материала, выбор личностно ориентированных технологий взаимодействия с учащимися, способы контроля и оценки его результативности;

- способы и приемы педагогического взаимодействия педагога с учащимися в учебно-воспитательном процессе;

- способы психологического развития и коррекции учащихся.

Существенной характеристикой педагогической деятельности является взаимодействие педагога и учащихся. Поэтому в качестве единицы ее анализа следует избрать *педагогическое взаимодействие*.

В ходе реализации педагогической деятельности взаимодействие ее участников регулируется отражением не только того предмета, на который оно направлено, но и действий, выполняемых другими участниками, а также тех изменений, которые ими осуществляются. Действия педагога строятся, таким образом, не только соответственно предмету и цели деятельности. Педагог «подстраивает» свое воздействие к действиям учащихся. Это повышает уровень эффективности педагогической деятельности, придает ей *вероятностный характер*. В совместной деятельности возрастает роль опережающего отражения (антиципирования) не только возможного результата воздействия, но и ответных действий учащихся.

Следующим компонентом педагогической деятельности являются обобщенные способы осуществления педагогического взаимодействия. Особенность этих действий – обращенность педагога на самого себя, т. е. педагогическая рефлексия. Анализ и оценка способов достижения цели – результата деятельности – ведется по критериям, нормам, принятым в педагогике. Следует отметить, что оценка осуществляется не только педагогом, но и учащимся. Это обогащает обратную связь дополнительной информацией.

Таким образом, психологический анализ педагогической деятельности позволяет выделить в ней следующие структурные составляющие:

- деятельность, направляемую стратегическими целями и мотивами;

- педагогическое взаимодействие, направляемое тактическими и операциональными целями;

- способы осуществления педагогического взаимодействия, применение которых зависит от условий выполнения действий и операций.

Ядром педагогической деятельности является педагогическое взаимодействие, точнее, личностно ориентированное педагогическое общение.

6. Содержание и функции профессионально-педагогической деятельности

Введение в практику работы профессиональной школы личностно ориентированного образования во многом зависит от личности педагога. Очевидно, что на современном этапе утверждения новой парадигмы будут

востребованы педагоги-инноваторы, не только обладающие высоким профессионализмом, но и склонные к инновационным поискам и проявлению сверхнормативной профессиональной активности.

Чтобы определить основные психологические характеристики педагога лично ориентированного профессионального образования, необходимо проанализировать его профессионально-педагогическую деятельность. Профессионально-педагогическая деятельность – это интегративная деятельность, включающая *психологический, педагогический* и *производственно-технологический* компоненты. Ее основной целью выступает обучение профессии и профессиональное развитие личности обучаемых. *Предметом деятельности* является процесс лично ориентированного образования. Именно подготовке и повышению квалификации, профессиональному росту и карьере специалиста подчинен профессионально-образовательный процесс, который детерминирует совместный, взаимообусловленный характер деятельности обучаемых и педагогов. Рассматривая педагогическую деятельность как процесс управления, социальные психологи и педагоги В. И. Гинецинский, Я. Л. Коломинский, А. А. Реан, В. Д. Ширшов подчеркивают, что ее главными составляющими становятся *процессы межличностного взаимодействия*.

Результатом профессионально-педагогической деятельности являются функциональные продукты деятельности: дидактические проекты (уроки, занятия, педагогические технологии, оборудование, технические устройства и т. п.) и психологические продукты деятельности (индивидуальный опыт, психологические новообразования, развитие способностей и т. д.). Главным результатом деятельности является *профессиональное развитие личности*.

Анализ работ, посвященных исследованию деятельности педагогов профессиональной школы (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Слостенин, С. Д. Смирнов, М. И. Станкин, Р. Х. Шакуров, В. А. Якунин и др.), позволил выделить *три уровня обобщения* профессионально-педагогической деятельности. Наиболее высокий уровень обобщения, объединяющий цель и предмет деятельности, – *вид деятельности*. В зависимости от цели и предмета профессионально-педагогической деятельности выделены семь видов деятельности:

- диагностика профессиональной направленности, обучаемости, обученности и воспитанности;
- проектировочная деятельность, предваряющая профессионально-образовательный процесс;
- лично ориентированное профессиональное обучение;
- социально-профессиональное воспитание;
- внеучебная культурно-бытовая воспитательная работа;

- производственно-технологическая деятельность;
- повышение уровня профессионально-педагогического образования и квалификации;
- инновационная деятельность.

Виды деятельности характеризуются составом профессионально-педагогических задач, которые для специалиста данного профиля являются типовыми. Отсюда следующий уровень обобщения профессионально-педагогической деятельности – *типовые профессионально-педагогические задачи*. Так, деятельность, предваряющая учебно-воспитательный процесс, предусматривает решение следующих задач: проектирование учебно-воспитательного процесса, его дидактическое оснащение, материально-техническое обеспечение учебного процесса.

Специфической особенностью профессионально-педагогических задач является вариативность их решения. В ситуациях, характеризующихся высокой степенью неопределенности, способ решения основывается на учете многих факторов. Поэтому большинство задач имеет творческий характер.

В. А. Сластенин приводит следующую последовательность решения педагогических задач: 1) анализ педагогической ситуации (диагноз), проектирование результата (прогноз) и планирование педагогических воздействий; 2) конструирование и реализация учебно-воспитательного процесса; 3) регулирование и корригирование педагогического процесса; 4) итоговый учет, оценка полученных результатов и определение новых педагогических задач.

Основные профессионально-педагогические задачи:

- проектирование образовательного процесса;
- дидактическое и материально-техническое обеспечение учебно-производственного процесса;
- формирование учебно-профессиональных мотивов;
- организация и осуществление познавательной и учебно-профессиональной деятельности учащихся;
- психолого-педагогическая реабилитация общеобразовательной подготовки и отклоняющегося поведения учащихся;
- мониторинг учебно-воспитательного процесса, профессионального развития личности и уровня развития коллектива учащихся;
- социальное, нравственное и профессиональное воспитание учащихся;
- развитие ключевых квалификаций учащихся;
- профессиональная ориентация;
- диагностика профессиональной направленности, компетентности и профессионально важных качеств личности учащихся;
- управление ученическими коллективами и организация их самоуправления;

• формирование проектировочных умений – общепедагогических умений по конструированию содержания и технологий личностно ориентированного образования, проектированию развивающей учебно-пространственной среды, а также планированию профессионально-образовательного процесса [33].

Решение профессионально-педагогических задач осуществляется с помощью совокупности действий и операций, которые реализуются благодаря умениям. Умения предполагают использование имеющихся у субъекта деятельности знаний и навыков для выбора и осуществления действий в соответствии с поставленной целью. Состав *профессионально-педагогических*

умений образует третий уровень обобщения деятельности. В процессе профессионального становления личности изменяется характер умений: *репродуктивный уровень выполнения действий и операций сменяется творческим*. Конкретные умения и профессионально важные качества объединяются в ключевые квалификации, что способствует формированию целостности деятельности.

Для определения состава профессионально-педагогических умений рассмотрим наиболее общие способы решения типовых задач. Так, проектирование учебно-воспитательного процесса требует умений определения перспективных и текущих целей, разработки перспективных и текущих планов, анализа учебных программ, отбора и структурирования учебного материала, прогнозирования возможных трудностей, выбора типа урока, его структуры, форм, методов и средств обучения, оценки эффективности учебно-воспитательного процесса и др. Таким образом, мы определили совокупность умений, необходимых для реализации профессионально-педагогической деятельности.

Полученный ансамбль конкретных умений рассмотрен с позиций обеспечения ими основных операциональных функций педагога профессиональной школы. В результате были выделены следующие группы профессионально-педагогических умений:

• *гностические* умения – познавательные умения в области приобретения общепрофессиональных, производственных и психолого-педагогических знаний, предусматривающие получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизацию собственного педагогического опыта, опыта новаторов и рационализаторов производства, а также индивидуального опыта учащихся;

• *идеологические* умения – социально значимые умения по проведению политико-воспитательной работы среди учащихся, пропаганде педагогических знаний;

• *дидактические* умения – общепедагогические умения по определению конкретных целей обучения, выбору адекватных форм, методов и средств обучения, конструированию педагогических ситуаций, объяснению учебно-производственного материала, демонстрации технических объектов и приемов работы;

• *организационно-методические* умения – интегративные педагогические умения по реализации учебно-воспитательного процесса: формированию мотивации учения, организации учебно-профессиональной деятельности учащихся, установлению педагогически оправданных взаимоотношений, формированию коллектива, организации самоуправления;

• *коммуникативно-режиссерские* умения – общепедагогические умения, включающие перцептивные, экспрессивные, суггестивные, ораторские умения и умения по педагогической режиссуре;

• *прогностические* умения – общепедагогические умения по прогнозированию успешности образовательного процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций, построение альтернативных моделей педагогической деятельности;

• *рефлексивные* умения – способность к самопознанию, самооценке профессиональной деятельности и профессионального поведения, самоактуализации;

• *организационно-педагогические* умения – общепедагогические умения по планированию воспитательного процесса, выбору оптимальных средств педагогического воздействия и взаимодействия, организации самовоспитания и самоуправления, формированию профессиональной направленности личности учащихся;

• *общепрофессиональные* умения – умения по чтению и составлению чертежей, схем, измерению, техническому диагнозу, выполнению расчетно-графических работ, определению экономических показателей производства;

• *конструктивные* умения – интегративные умения по разработке технологических процессов и конструированию технических устройств; включают разработку учебной и технико-технологической документации, выполнение конструкторских работ, составление технологических карт, направляющих текстов;

• *технологические* умения – поливалентные умения по анализу педагогической ситуации, планированию и рациональной организации педагогического процесса.

Таким образом, структурно-функциональный анализ профессионально-педагогической деятельности позволил определить три ее уровня: вид деятельности, типовые профессионально-педагогические задачи и профессионально-педагогические умения.

Сущность педагогической деятельности позволяет выделить ряд определенных профессиональных предписаний (функций), выполнение которых обеспечивает эффективность учебно-воспитательного процесса. В педагогической литературе рассматриваются следующие *функции* педагогической деятельности.

Развивающая функция является ведущей в деятельности педагога. Она сама объединяет ряд функций:

- гностическую (познавательную), включающую умения накапливать необходимые знания, работать с литературой, изучать опыт коллег, познавать, осваивать средства воспитательного взаимодействия и т. д.;

- исследовательскую, включающую умения определять проблему для обсуждения и исследования, анализировать научную литературу, выдвигать гипотезы и задачи исследования, проблемно ставить вопросы и т. д.;

- информационную, включающую умения пользоваться речевой выразительностью, точно, кратко, логично излагать материал и добиваться понимания, пользоваться различными методами изложения, активизировать учащихся и студентов в процессе усвоения материала и т. д.;

- побудительную, включающую умения возбуждать интерес, внимание, побуждать к активности, переводить знания в практические действия, оценивать деятельность, поступки, углублять знания и умения учащихся и студентов и т. д.

Конструктивно-организаторская функция направлена на организацию педагогического процесса, обеспечивающую его эффективность. Она включает в себя ряд умений: планировать педагогический процесс, подбирать материал, методы, приемы, средства для содержательной (учебной, профессиональной) деятельности и т. д., организовывать развивающую среду и использовать ее в качестве средства воспитания личности и т. п.

Диагностическая функция направлена на определение состояния обучаемых и педагогического процесса в целях определения правильной стратегии и тактики воспитательно-образовательной работы. Она включает умения определять особенности физического и психического состояния учащихся и студентов и учитывать это в собственной деятельности, осуществлять учет и контроль эффективности учебно-воспитательной работы в целом, устанавливать соответствие знаний, умений и навыков поведения требованиям программы и т. д.

Координирующая функция направлена на объединение и согласование содержания и направленности педагогического взаимодействия с учащимися и студентами. Она предполагает умения устанавливать деловые контакты с коллегами и родителями, участвовать в педагогическом просвещении родителей, раскрывать им содержание, методы общественного воспитания, побуждать родителей к активному участию в работе учреждений образования и т. д.

Коммуникативная функция требует от педагога высоких нравственных качеств и черт характера, проявляющихся в умении быть в общении с учащимися и студентами всегда доброжелательным, тактичным, приветливым и вежливым.

Преобразовательная функция требует от педагога проявления творческого подхода к организации учебно-воспитательного процесса.

Обязательным условием оптимального построения учебно-воспитательного процесса в любом учреждении образования является реализация всех педагогических функций комплексно.

7. Составляющие профессиональной компетентности педагога и критерии его личностно-профессионального развития

Развитие современной системы образования, внедрение новых государственных образовательных и профессиональных стандартов актуализируют проблему расширения функций педагога, который сейчас должен выполнять не только традиционные воспитательную и обучающую, но и научно-исследовательскую, мониторинговую, диагностическую, методическую, организационно-подготовительную, физкультурно-оздоровительную и другие функции. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость непрерывного опережающего личностно-профессионального развития педагогов, их способности самостоятельно организовывать себя (и учащихся) в различных видах деятельности (в том числе внепрофессиональных), что не всегда качественно реализуется в процессе формального образования.

Многие европейские документы (Меморандум непрерывного образования Европейского союза (2000), манифест «Образование для изменений – изменения для образования, учительский манифест XXI века» (2015), «Манифест обучения взрослых в XXI веке» (2016) актуализируют необходимость именно личностного развития педагога, развития личностных ценностей в образовании, поддержку ключевых и универсальных навыков.

В педагогической деятельности трудно, а порой и невозможно развести профессиональный и личностный аспекты. Нельзя рассматривать повышение психолого-педагогической компетентности педагога без связи с развитием его личности. Эта связь служит основным инструментом и средством достижения психолого-педагогического результата в обра-

зовании. Как отмечает один из сторонников личностного подхода в образовании В. В. Сериков, педагогическая деятельность как раз одна из немногих уникальных реальностей, в которых личность не только опосредует, а именно определяет цель и содержание процесса [34]. Кроме того, следует подчеркнуть взаимосвязь творческого взаимообогащения и личности и профессии педагога. Так, педагог как субъект творчества и личностно-профессиональной активности – это не только человек, творчески осуществляющий свою профессиональную деятельность, но и человек, умеющий сделать творческой всю свою жизнь и через это подойти творчески к своей профессии. При этом сама жизнь человека и вне профессии находится под ее влиянием, само «жизнетворчество» человека имеет специфический характер, обусловленный его профессией [35, с. 143].

Личностно-профессиональное развитие педагога встраивается в контекст концепции непрерывной работы над собой (Ф. Ницше, Л. Н. Толстой, М. К. Мамардашвили и др.), развитие себя как «субъекта жизни», созидание «собственного будущего» (С. Л. Рубинштейн), в контекст концепции уникальности каждого человека в осознании им своего антропологического и социального отличия от всех других «однородных систем» (М. С. Каган, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, В. В. Горшкова и др.), «плодотворно ориентированного человека» (Э. Фромм), «самоактуализирующейся личности» (А. Х. Маслоу), «полноценно функционирующего человека» (К. Роджерс), в концепцию актуализации активности профессионального сознания личности и деятельности как «наиболее целостной интегративной характеристики всего образа жизни человека, стремящегося к достижению полной самоопределенности и самоотождествленности» (В. И. Слободчиков), в контекст акмеологического подхода (А. А. Деркач, В. Н. Максимова, Н. В. Кузьмина).

Личность, с точки зрения Б. Г. Ананьева, – это субъект общественного поведения и коммуникации. Профессиональный определяется в словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой как связанный с профессией, вызванный профессией, относящийся к профессии, профессионалу. Таким образом, *личностно-профессиональное развитие педагога* – это активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, детерминация активности педагога, приводящая к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности, непрерывное повышение профессиональной компетентности педагога, а также непрерывное развитие его личности, результатом чего является его положительное самоощущение: уверенность в себе и в своих возможностях, устойчивая мотивация к непрерывному образованию и самосовершенствованию.

Характер современной профессиональной деятельности педагога требует нового педагогического мышления, ценностными установками

которого является первостепенность индивидуальности мышления над единомыслием, образовательных интересов человека над обычной учебной программой, саморазвития, самонаучения над унифицированным усвоением, «передачей» знаний.

В свете того, что педагогическая деятельность представляет собой единство трех пространств – педагогической деятельности, педагогического общения и личности педагога (А. К. Маркова, Л. М. Митина и др.), определенные системообразующие качества педагога связаны с каждой из трех составляющих педагогической деятельности: способа осуществления педагогической деятельности (педагогической деятельности), системы отношений (педагогического общения), творческого начала педагога (личности педагога). Эти три направления можно выделить в качестве опоры для разработки критериев личностно-профессионального развития педагога.

За основу разработки критериев личностно-профессионального развития педагогов взяты составляющие профессиональной компетентности педагога, выделенные Н. В. Кузьминой, и составляющие педагогической деятельности, предложенные А. М. Марковой, Л. М. Митиной и др. Выделяют следующие составляющие педагогической деятельности, ставящие личность педагога на первое место в системе его профессиональной компетентности:

1. *Аутопсихологическая компетентность* в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности (личность педагога и его личностное развитие: творческое начало педагога, способность к рефлексии, аксиологический и акмеологический аспекты развития личности) – системные компетенции.

2. *Дифференциально-психологическая компетентность* в области мотивов, способностей учащихся и социально-психологическая компетентность в области процессов общения (система отношений, педагогическое общение, аксиологический и коммуникативный аспекты развития личности) – межличностные компетенции.

3. *Методическая компетентность* в области способов формирования знаний, умений учащихся (непосредственно способы и формы осуществления педагогической деятельности, деятельностно-творческий аспект развития личности) – инструментальные компетенции.

4. *Специальная и профессиональная компетентность* преподаваемой дисциплины (владение предметным содержанием преподаваемой дисциплины) – когнитивный аспект развития личности [36].

Охарактеризуем критерии личностно-профессионального развития педагога.

1. *Уровень личностного развития педагога* (личность педагога): ценностное самоопределение своего места в мире, смысла жизни для себя;

осознание собственной ответственности за свой выбор, свои решения и поступки и результаты этих решений и поступков и за свою жизнь; развитие способности к рефлексии и саморефлексии, к самокритике; развитие критического мышления; развитие творческого потенциала педагога (повышение уровня жизнотворчества); развитие личностных качеств, влияющих на профессиональную деятельность (интуиция, способность адаптации к новым ситуациями, стремление к успеху, лидерство, креативность (способность порождать новые идеи), способность конструктивно решать проблемы и принимать решения, стрессоустойчивость, способность к организации и планированию и др.); повышение мотивации и самостимулирование к самосовершенствованию, непрерывному образованию и самообразованию, самопознанию, восприятие этих процессов как жизненных ценностей; развитие ценностной ориентации в жизни, выбор жизненной стратегии (переориентация на более высокий уровень ценностей – вечные ценности: красота, любовь, доброта, благородство, достоинство и т. д.); индивидуализация, самореализация себя как личности и как профессионала; осознание здоровья как ценности и овладение базовыми знаниями для здоровьесбережения и действия в чрезвычайных ситуациях; общекультурное развитие (осознание себя в культуре: общение с искусством, с природой, базовые знания в различных областях); овладение необходимыми знаниями и умениями в современном мире: базовый уровень – развитие (знание второго языка, компьютерная грамотность), навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников), грамотность при решении бытовых проблем, правовая и общественно-политическая грамотность (ориентация в законах, в финансовых вопросах и экономике), компетентность гражданственности.

2. *Уровень социально-психологического развития педагога* (система социальных отношений педагога, социализация): накопление и расширение психологических знаний, умений, навыков в сфере межличностных отношений (включая умение работать в команде), в том числе знание конфликтологии и умение конструктивно решать конфликты и воспринимать критику; развитие коммуникативных способностей (письменная и устная коммуникация); межличностных связей; толерантности; осознание и видение Другого как ценности, уважение к Другому; ценностное самоопределение в социуме и в системе отношений «Я – Другой» (отношения с учениками, родителями, коллегами, администрацией, близкими, друзьями, семейные и родственные отношения и др.).

3. *Уровень методического развития педагога* (система осуществления педагогической деятельности): определение методов, форм осуществления педагогической деятельности; овладение новыми

технологиями осуществления педагогической деятельности; повышение творческого аспекта в осуществлении педагогической деятельности, постоянная открытость новому, энтузиазм и инициативность; развитие способности интуитивной творческой спонтанности, основанной на накопленном отрефлексированном опыте; разработка новых способов и технологий осуществления педагогической деятельности; выработка индивидуального педагогического стиля.

4. *Уровень специально профессионального развития педагога* (педагогическая деятельность, самореализация): накопление и расширение знаний, умений, навыков по преподаваемому предмету; структурирование предметной картины мира; осознание познания, профессии и труда как ценности; развитие стремления к исследовательской работе, развитие исследовательского потенциала педагога – осознание себя исследователем (конкретной научной области – далее междисциплинарной области (комплексное исследование) и шире жизни); развитие способности творчески структурировать предметный материал, способности к анализу и синтезу; научное осмысление имеющихся наработок, познание научной картины мира; самореализация себя как профессионала [37].

В связи со сказанным интерес представляет определение вашего психологического возраста. Психологический возраст определяется путем соотнесения уровня психического (умственного, эмоционального и т. п.) развития индивида с соответствующим нормативным средне-статистическим симптомокомплексом.

Психологический возраст указывает, насколько смог адаптироваться человек к окружающей среде.

Психологический возраст имеет следующие особенности:

- Измеряется в зависимости от индивидуальных ощущений.
- Обратим в некоторых пределах. В разных сферах жизнедеятельности может не совпадать.
- Может сопровождаться [кризисами возраста](#).

Это понятие включает [интеллектуальные способности](#), социальные связи, способность обучаться, эмоциональную устойчивость, а также некоторые психологические свойства, такие как независимость материальная

и социальная, твердость характера, способность принимать решения и ответственность за них, [эмпатия](#), [честность](#).

В понятии возраста существует несколько представлений (физический, социальный, педагогический, хронологический и пр.). Границы этих понятий чаще всего условны. Данная категория психологического осознания человека изучена мало, но она имеет большое значение, так как кроме психологического поля человек живет и в психологическом времени.

Мера психологического возраста определяется не только тем, насколько человек ощущает себя молодым или старым, но и его эмоциональной, интеллектуальной составляющими жизни. Много примеров есть тому, как биологический возраст утрачивает силу перед психологическим, 60-летний чувствует себя 30-летним и ведет себя в обществе соответственно.

Субъективное ощущение возраста во многом зависит от темперамента, образа жизни, от того, как прожил человек молодость и зрелость. Окружающие чувствуют, какой возраст человек ощущает, и также относятся к нему, чем еще больше укрепляют его субъективное ощущение. Восточная мудрость гласит: будь уверен в своих силах и не позволяй сомнениям мешать тебе двигаться вперед.

Свою специфику имеет личностно-профессиональное развитие педагога-исследователя, которое может быть представлено в виде компетентностной модели.

8. Компетентностная модель педагога-исследователя

Главное отличие инновационного образовательного учреждения от традиционного состоит в создании условий для развития творческого и инновационного потенциала личности педагога. Исследовательская деятельность включает процесс взаимодействия субъекта этой деятельности с объектами реального мира или другими субъектами. Педагогическое исследование – это процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о законах, закономерностях, принципах, структуре, содержании, методах, средствах, формах, технологиях образования. Исследовательская деятельность педагога основывается на научном подходе к профессиональной деятельности и предполагает способность выдвигать гипотезы, проектировать и проводить педагогический опыт. Исследовательская деятельность рассматривается как инновационный процесс, связанный с созданием новых оригинальных систем, предполагающий эксперимент, поиск; процесс решения проблем, постоянно возникающих в педагогической деятельности, требующий от педагога развития такой способности, как творческая креативность. Креативность (от англ. *creativity*) – уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [38, с. 66].

Одним из характерных условий успешности исследования является творческий потенциал педагога, который проявляется в воображении, фантазии, прогнозировании, в способности комбинировать известные способы или элементы с целью создания новых систем. Творчество педагога может проявляться в нестандартных подходах к решению проблем, в разработке новых методов, форм, приемов, средств и их оригинальных сочетаниях, в эффективном применении имеющегося опыта

в новых условиях, в умении видеть «веер вариантов» решения одной проблемы. Творчество – это удел не только избранных людей, гениев, талантов, оно существует везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое. Педагогическое научное творчество создает простор для свободного самовыражения личности, становления индивидуальных склонностей и интересов. Для педагога-исследователя характерны творческий настрой, жажда знаний, активность в выборе и проведении определенных решений, стремление к проникновению в сущность вещей. Истинное педагогическое творчество соответствует объективному, а не субъективному критерию новизны, результатов творческой деятельности.

Критерий новизны может иметь как объективное (новое для данной отрасли знаний), так и субъективное (новое для индивида – субъекта деятельности) содержание. Однако при любом понимании критерия новизны творчество представляет собой мышление в его высшей форме, выходящее за пределы решения возникшей задачи известными способами.

В процессе исследовательской деятельности педагог должен выполнять следующие правила:

- соответствие нормам научного исследования, так как именно в науке сформировались нормы организации и осуществления исследования как сознательной культурной деятельности;

- нацеленность на развитие субъектной исследовательской позиции, т. е. на определение собственного отношения к объекту исследования и получаемым результатам. Педагог, осуществляя исследовательскую деятельность, должен познать свои профессиональные потребности и интересы, которые проявляются в мотивах, побуждающих человека к деятельности и определяют направленность этой деятельности.

В процессе выполнения исследования педагог-исследователь должен иметь не только четкую социальную позицию (в позиции проявляется личность, характер социальной ориентации, тип гражданского поведения и деятельности), но и позицию исследователя, которая является основополагающей доминантой в структуре деятельности педагога.

В. А. Сластенин

отмечает, что позиция педагога – это система тех интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений к миру, педагогической дейст-

вительности и педагогической деятельности в частности, которые являются источником его активности. Она определяется требованиями, которые предъявляет ему общество, и внутренними источниками (влечения, мотивы, цели, ценностные ориентации, мировоззрение, идеалы). Такие компоненты структуры личности, как потребности, направленность, я-концепция, индивидуальный опыт, определяют его субъектную позицию [39].

Осуществляя исследовательскую деятельность, педагог должен определиться в своей позиции. Ценностно-смысловое самоопределение как процесс представляет собой сложную процедуру, результатом которой является позиционное самоопределение исследователя. Например, В. А. Сластенин [39] выделяет и характеризует социально-нравственную, профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности

педагога. Гуманистическая направленность педагогической деятельности предполагает гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, исследование механизмов удовлетворения потребностей личности в общении, в получении новой информации, в передаче накопленного индивидуального опыта. В процессе исследовательской деятельности у педагога формируется также ценностное к ней отношение.

В. А. Сластенин построил аксиологическую модель. Он утверждает, что педагогические ценности представляют собой нормы, регламентирующие педагогическую деятельность и выступающие как познавательно действующая система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога. Они формируются исторически и фиксируются в педагогической науке как форма общественного сознания в виде специфических образов и представлений. Овладение педагогическими ценностями происходит в процессе осуществления педагогической деятельности, в ходе которой совершается их субъективация.

В. А. Сластенин утверждает, что именно уровень субъективации педагогических ценностей служит показателем личностно-профессионального развития педагога и при этом указывает следующие компоненты индивидуально-личностной системы педагогических ценностей:

– ценности, связанные с утверждением личностью своей роли в социальной и профессиональной среде (общественная значимость труда педагога, престижность педагогической деятельности и др.);

– ценности, удовлетворяющие потребность педагога в общении (общение со студентами, коллегами, обмен духовными ценностями и др.);

– ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности (возможности развития профессионально-творческих способностей, приобщение к мировой культуре, занятие любимым предметом, постоянное самосовершенствование и др.);

– ценности, позволяющие осуществить самореализацию (творческий, вариативный характер труда педагога и др.);

– ценности, дающие возможность удовлетворять прагматические потребности (возможность получения гарантированной трудовой деятель-

ности, оплата труда, длительность отпуска, служебный рост и др.). Ценностное содержание придает деятельности творческий характер.

А. И. Левко и Л. В. Ахмерова утверждают, что ценность как цель человеческого стремления не навязывается ему с реальной необходимостью, а должна свободно им выбираться [40]. Но ценности человека вырастают не только изнутри, но и извне, из природы самого общества и особенностей культуры. Поэтому процесс интериоризации базовых ценностей, связанных в частности с выполнением исследовательской работы, выступает важнейшим условием развития субъектной исследовательской позиции педагога. Субъектная исследовательская позиция – это личностное образование, система, объединяющая в себе такие компоненты, как мотивационный, аксиологический и регулятивно-деятельностный, взаимодействие которых обеспечивает становление педагога как исследователя.

Педагог-исследователь должен обладать исследовательской компетентностью. *Исследовательская компетентность* – это интегральная характеристика субъекта исследовательской деятельности, определяемая системой знаний, умений, качеств личности, позволяющих самостоятельно выполнять деятельность по решению исследовательских целей и задач и творческому преобразованию действительности.

Структура и содержание компетентности педагога-исследователя разработаны магистранткой БНТУ В. В. Колосун в процессе проведения исследования в рамках магистерской диссертации (научный руководитель Л. Н. Аксенова) [41].

В структуре исследовательской компетентности педагога выделены следующие группы компетентностей: методологическая компетентность, компетентность по организации и проведению исследования, компетентность по интерпретации и оформлению результатов исследования, качества личности, востребованные в исследовательской деятельности, компетентность саморазвития как исследователя и инновационная компетентность.

Методологическая компетентность рассматривается как базовая составляющая, определяющая процесс развития исследовательской компетентности педагога в целом. Основополагающим компонентом выступают знания как необходимая предпосылка и инструмент всякой практической деятельности, основа умений и навыков. Педагог-исследователь должен:

- анализировать законодательные и нормативные правовые документы в определенной области экономики;
- описывать научную картину мира;
- характеризовать основные идеи и теории философии современного образования;
- изучать достижения и тенденции развития современной науки;

- применять современные компьютерные технологии на различных этапах проведения научных исследований и написания исследовательской работы;
- выявлять сущность и структуру интеллектуальной деятельности человека;
- характеризовать современную методологию научного исследования;
- характеризовать категориальный аппарат и логику исследования;
- выявлять и формулировать проблему и тему исследования;
- обосновывать актуальность темы исследования, определять социальную, экономическую, научную и практическую значимость;
- анализировать, систематизировать, обобщать, оценивать, структурировать актуальную информацию;
- определять объект и предмет исследования;
- выдвигать гипотезу исследования и осуществлять мыслительный эксперимент;
- осуществлять целеполагание в процессе исследования;
- выявлять противоречия, цели и задачи исследования;
- характеризовать сущность современных методов и методик проведения исследований;
- организовывать и проводить мониторинг качества формирования компетентности у студентов;
- выступать перед публикой, презентовать полученные результаты, отстаивать свою позицию;
- ясно и четко излагать свои мысли, убеждать и оппонировать собеседнику в рамках научной полемики.

Компетентность по организации и проведению исследования. Организация и проведение исследования включает определение необходимых ресурсов, учет факторов, влияющих на эффективность проведения исследования, создание организационно-педагогических условий, разработку опросников, анкет, тестов и т. п. Педагог-исследователь должен:

- определять необходимые ресурсы для проведения исследования (материальные, финансовые, человеческие, информационные);
- использовать иностранные языки как средство профессионального общения в рамках исследовательской деятельности;
- осуществлять поиск, отбор и переработку необходимой информации для проведения и написания исследовательской работы;
- следовать логике исследовательского поиска;
- применять методы педагогического исследования (методы теоретического исследования, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент, изучение педагогического опыта, математические и статистические методы и др.);

- разрабатывать опросники, анкеты, схемы наблюдений и другие материалы;
- осуществлять планирование исследовательской деятельности;
- применять алгоритм и теорию решения изобретательских задач (АРИЗ и ТРИЗ) для решения исследовательских проблем;
- выявлять и устранять экспериментальные ошибки, анализировать влияние случайных факторов на проведение эксперимента.

Компетентность по интерпретации и оформлению результатов научного исследования. По завершении эксперимента исследователь приступает к оформлению и публикации результатов своего исследования. Результаты научного исследования излагаются в соответствии с логикой научного исследования: обоснование актуальности проблемы исследования, выбора предмета изучения, гипотезы, задач и методики исследования, описание процесса исследования, анализ его результатов, формулирование выводов. Представление результатов и выводов исследования наиболее информативным способом (графическое, схематическое моделирование, иллюстративное отображение) с применением современных методов обработки данных. Используются различные формы представления результатов исследования с последующим выступлением на научных конференциях, семинарах, симпозиумах и других формах организации устного научного общения. Педагог-исследователь должен:

- оформлять полученные результаты исследования в соответствии с государственными требованиями по оформлению научных работ;
- использовать современные методы обработки данных и их анализ;
- обрабатывать эмпирические данные, полученные в ходе исследования;
- представлять эмпирические данные в виде таблиц, графиков, диаграмм, рисунков и других графических конструкций;
- использовать различные формы представления результатов исследования (реферат, научный доклад, научный отчет, статья и др.).

Компетентность саморазвития как исследователя является необходимым компонентом для повышения исследовательского статуса, творческой самореализации и исследования собственных возможностей и ресурсов. Потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию

и самореализации представляют основу для осуществления эффективной исследовательской деятельности. На пути самодвижения исследователя от представления о себе «я-действующий» к представлению «я-исследователь» важным является анализ и самооценка уровня развития своих исследовательских знаний и умений на основе их диагностики, выстраивание собственной траектории их совершенствования, осознание важности владения исследовательскими компетенциями для эффективной организации своей исследовательской деятельности. При этом механизмом

развития выступает рефлексия как познание и анализ явлений собственного сознания и деятельности.

Педагог-исследователь должен:

- осуществлять творческую самореализацию;
- развивать свою мотивацию к успеху;
- адаптироваться к проблемным ситуациям;
- осуществлять самообразование;
- стремиться к личностному росту;
- повышать свой статус исследователя;
- анализировать собственную исследовательскую деятельность и выявлять стратегические пути саморазвития;
- осознавать и исследовать собственные возможности и ресурсы в качестве исследователя;
- развивать способность к рефлексивной организации деятельности;
- изучать передовой педагогический и инновационный опыт и современные тенденции развития образования;
- изучать достижения науки, перспективы развития, передовой отечественный и зарубежный опыт в исследуемой области;
- участвовать в различных формах научно-исследовательской работы (научные сообщества, научно-практические конференции и т. д.);
- формировать индивидуальный стиль исследователя.

Инновационная компетентность предполагает выполнение инновационной деятельности и характеризуется наличием знаний в области инноваций, способностью увидеть элементы нового в традиционном, способностью предложить принципиально новое решение проблемы.

Педагог-исследователь должен:

- изучать основные законодательные и нормативные акты в области инноваций;
- характеризовать сущность понятий «новшество», «новация», «инновация», «инноватика», «инновационная деятельность» и др.;
- объяснять такие понятия, как «инновационное образование», «педагогическая инноватика», «инновационное мышление» и др.;
- характеризовать жизненный цикл инноваций;
- характеризовать особенности инновационной деятельности педагога;
- внедрять новшества в образовательный процесс;
- находить творческое решение исследовательских задач;
- использовать новые идеи для достижения цели;
- видеть элементы нового в относительно устоявшемся;
- создавать инновационные идеи для реализации исследовательских задач;
- проектировать инновационные образовательные процессы;
- предлагать принципиально новое решение проблемы;

– применять инновационные методы, средства и технологии поиска, отбора, систематизации информации;

– использовать различные формы представления результатов исследования;

– изучать инновационный отечественный и зарубежный опыт.

Качества личности, востребованные в исследовательской деятельности определяются как профессионально значимые личностные качества – характеристики интеллектуальной, эмоциональной и социальной сторон личности, существенно влияющих на результат педагогической и исследовательской деятельности и определяющих индивидуальный стиль педагога. В соответствии с современными требованиями, наиболее значимыми качествами личности, востребованными в исследовательской деятельности, являются следующие: самостоятельность, наблюдательность, пытливость, креативность, критическое мышление, рефлексивные умения, работоспособность, творческая активность, творческое мышление, целеустремленность, персональная ответственность, дисциплинированность, аккуратность, изобретательность, инициативность, интеллигентность, коммуникативность, конкурентоспособность, мобильность, честность, настойчивость, организованность, предприимчивость, принципиальность, рассудительность, решительность, самоконтроль, самоорганизация, сосредоточенность, терпимость, толерантность, требовательность к себе и другим, трудолюбие, уверенность в себе, уравновешенность, чувство солидарности, сопричастности к общему делу, энергичность, эрудиция.

Современный педагог-исследователь должен уметь пользоваться компьютерной техникой, электронными и программными ресурсами. В своей научной работе Н. Х. Фролова указывает на роль инфосферы. Новые возможности для педагогов предоставляет пользование ресурсами сети Интернет, а также применение мультимедиа технологий, имеющих в своей основе глобальные телекоммуникационные сети и интеллектуальные компьютерные системы (инфосфера). Инфосфера не просто обволакивает цивилизацию и проникает во все ее поры, но и творит, формирует свой мир. Творцы инфосферы ценят иной способ мышления, новую этику. Компьютер, информационная техника выступают не просто как множитель интеллекта – они открывают новые измерения сознания. А живая коммуникация, неотъемлемая от информационных технологий, связывает эти измерения в единое целое, образуя упорядоченную систему новой культуры [42].

Для проведения исследований педагогу необходимо владеть не только методикой их проведения, но и медиаграмотностью. Медиаграмотность (media literacy) – это совокупность знаний и умений, которые

позволяют людям создавать сообщения в разных видах медиа, понимать и оценивать культурную значимость аудиовизуальных и печатных текстов. Медиа (от англ. *media, mass media*) – это средства коммуникации, технические средства создания, записи, копирования, хранения, распространения, восприятия информации и ее обмена. В педагогике даже возникло современное направление – медиапедагогика, которая направлена на подготовку обучающихся к жизни и профессиональной деятельности в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, овладению способами невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

В процессе проведения исследований педагог изучает медиатексты, использует Интернет-ресурсы, разрабатывает электронные слайды, рисунки, таблицы, мини-презентации, отчеты по решению проблем. Исследователь должен научиться анализировать и создавать собственные медиатексты (печатные, графические, звуковые, экранные). На этапе презентации отчетов по решению проблемы (например, на конференции, семинаре, заседании кафедры) проводится общее обсуждение, критически осмысливаются созданные медиатексты, вырабатывается коллективное решение и проводится рефлексия. Педагог становится медиапедагогом, т. е. способным использовать в своей исследовательской и педагогической деятельности медиатехнологии [43].

Таким образом, формирование исследовательской компетентности у педагога и его исследовательской позиции начинается уже в процессе получения педагогического образования, а затем проявляется и развивается в процессе осуществления собственно педагогической, научно-исследовательской деятельности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Согласны ли Вы с утверждением С. Л. Рубинштейна: «Только та жизнь является настоящей, которая осуществляется, строится самим человеком...»? Ответ аргументируйте.

2. Раскройте сущность учения о временной перспективе личности.

3. Сформулируйте важнейшие рекомендации А. Х. Маслоу о способах самоактуализации. Какие из них соответствуют вашим мировоззренческим установкам и используются вами практически для построения собственной профессиональной судьбы?

4. Согласны ли вы с утверждением «Жизнь имеет смысл, если она посвящена реализации ценностных целей»? Ответ аргументируйте.

5. В чем сущность синергетического подхода к проблеме личностно-профессионального развития педагога?

6. Какими подходами может быть представлен конкретно-научный уровень методологии исследования проблемы?

7. Что, на ваш взгляд, является главным условием эффективного управления процессом личностно-профессионального развития педагога и обеспечивает позитивную динамику его деятельности, адекватную требованиям современной социокультурной ситуации?

8. Какие факторы оказывают решающее влияние на процесс профессионального самоопределения личности?

9. Согласны ли вы с утверждением, что интересы и ценностные ориентации как регуляторы социального поведения личности тесно взаимосвязаны? Ответ аргументируйте.

10. В чем, на ваш взгляд, заключается специфика помогающих профессий и какие требования они предъявляют к будущим специалистам?

11. Каковы индивидуально-психологические особенности студентов, овладевающих помогающими профессиями?

12. Какие функции выполняет педагогическая деятельность?

13. Назовите составляющие профессиональной компетентности педагога и определите критерии его личностно-профессионального развития.

14. Раскройте сущность профориентационной деятельности с позиций синергетики и в связи с этим сформулируйте некоторые советы профконсультанту.

15. Предложите способы психокоррекционной работы со студентами по оптимизации процесса их профессионального и личностного развития.

Список использованной литературы

1. Ковалевич, М. С. Основы профессиональной ориентации : учеб.-метод. пособие / М. С. Ковалевич ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : Изд-во БрГУ, 2016. – 337 с.

2. Кавалевич, М. С. Прафесійнае самавызначэнне старшакласнікаў: тэарэтыка-метадалагічны аспект : манаграфія / М. С. Кавалевич ; Брэсц. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна. – Брэст : БрДУ, 2010. – 209 с.

3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 229 с.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2006. – 713 с.

5. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.

6. Социокультурные факторы формирования личности ученика общеобразовательной школы / отв. ред. А. И. Левко. – Минск : НИО, 1999. – 267 с.

7. Яковук, Т. И. Неопределенность как регулятор духовной жизни молодежи : монография / Т. И. Яковук. – Брест : БГТУ, 2005. – 172 с.

8. Гинзбург, М. Р. Психология личностного самоопределения : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.13 / М. Р. Гинзбург. – М., 1996. – 205 л.

9. Франкл, В. Э. Человек в поисках смысла : пер. с англ. и нем. / В. Э. Франкл ; общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 367 с.

10. Кон, И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.

11. Гершунский, Б. С. Дидактическая прогностика = Didactica prognostika: Некоторые актуальные проблемы теории и практики / Б. С. Гершунский, Я. Пруха. – Киев : Вища шк., 1979. – 240 с.

12. Маслоу, А. Х. Психология бытия / А. Х. Маслоу ; отв. ред. С. Н. Иващенко. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. – 300 с.

13. Фокина, Т. П. Концепция жизни и роль философской теории в ее формировании / Т. П. Фокина // Социальные функции философии. – Свердловск : Изд-во Урал. гос. ун-та, 1981. – С. 66–80.

14. Касперович, Г. И. Синергетические концепции управления : курс лекций / Г. И. Касперович. – Минск : Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2005. – 258 с.

15. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.

16. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

17. Якиманская, И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

18. Рахимов, А. З. Педагогическая акмеология: наука о закономерностях достижения профессиональных вершин / А. З. Рахимов. – Уфа, 1999. – 245 с.

19. Титма, М. Х. Престиж профессии (социологический анализ) / М. Х. Титма, Т. А. Тальюнайте. – Вильнюс : Минтис, 1984. – 185 с.

20. Шавир, П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

21. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 230 с.

22. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. – М. : Смысл, 2003. – 488 с.

23. Цветкова, Н. А. Динамика ценностно-мотивационной сферы в зависимости от стажа профессиональной деятельности / Н. А. Цветкова // Пед. науки. – 2005. – № 3. – С. 139–148.

24. Узнадзе, Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе ; под ред. И. В. Имедадзе. – М. : Смысл, 2004. – 413 с.

25. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие. – Самара : БАХРАХ-М, 2005. – 672 с.

26. Болучевская, В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий : монография / В. В. Болучевская. – Волгоград : Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.

27. Милакова, В. В. Психологические аспекты профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий / В. В. Милакова // Ресурсы социальной работы в XXI веке : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Казань : КГМУ, 2006. – С. 129–131.

28. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог» / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2002. – 255 с.

29. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 168 с.

30. Демьянчук, Р. В. Личностно-профессиональное развитие педагогов и его психологическое сопровождение : дис. ... д-ра. психол. наук : 19.00.07 / Р. В. Демьянчук. – СПб., 2020. – 670 л.

31. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

32. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.

33. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с.

34. Сериков, В. В. Личностный подход в образовании, концепция и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.

35. Кудрявцева, М. Е. Творческое развитие взрослого человека в образовательной деятельности / М. Е. Кудрявцева. – СПб. : НОУ «Экспресс», 2007. – 271 с.

36. Введенский, В. Н. Профессиональная компетентность педагога : пособие для учителя / В. Н. Введенский. – СПб. : Фил. изд-ва «Просвещение», 2004. – 159 с.

37. Гвильдис, Т. Ю. Критерии личностно-профессионального развития современного педагога / Т. Ю. Гвильдис, А. В. Окерешко // Человек и образование. – 2017. – № 1. – С. 40–44.

38. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.

39. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

40. Левко, А. И. Проблема ценности в системе образования / А. И. Левко. – Минск : НИО, 2000. – 311 с.

41. Колосун, В. В. Студенческий научно-исследовательский центр: цели и содержание деятельности / В. В. Колосун // Инженерно-педагогическое образование в XXI веке : материалы VII Респ. науч.-практ. конф. молодых ученых и студентов БНТУ. – Минск, 2011. – Ч. 3. – С. 103–107.

42. Фролова, Н. Х. Педагогические условия обучения студентов инженерно-педагогического вуза с применением мультимедийных технологий : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. Х. Фролова. – Н. Новгород, 2002. – 202 л.

43. Аксенова, Л. Н. Методология профессионального образования : учеб.-метод. пособие для магистрантов специальности 1-08 80 03 «Теория и методика проф. образования» / Л. Н. Аксенова, И. В. Морозова. – Минск : БНТУ, 2015. – 107 с.

Тема 2. Профессиональная пригодность педагога-исследователя

1. Сущность понятия «профессиональная пригодность» и этапы ее развития.

2. Подходы и принципы определения профессиональной пригодности.

3. Критерии оценки профпригодности.

4. Модель учителя в педагогических исследованиях конца XX–XXI в.

Ключевые понятия: профессиональная пригодность, взаимная адаптация, «антропоцентрический» и «профессиоцентрический» подходы, профессиональная подготовленность, профессиональная аттестация, профессиональная деформация личности, призвание, критерии профпригодности, профессиональный отбор.

1. Сущность понятия «профессиональная пригодность» и этапы ее развития

Процесс выбора профессии, определения профессиональной судьбы, профессионального становления и экспертизы успешности освоения и реализации трудовой деятельности предусматривает необходимость, с одной стороны, оценки уровня соответствия человека требованиям профессии, а с другой – активного формирования и подготовки его как специалиста с учетом отведенного для этого времени. Априорно известно, что некоторые лица не могут успешно завершить процесс своего профессионального становления в отведенный срок. Указанная процедура определения (оценки) соответствия требованиям конкретной трудовой деятельности и подготовки специалиста в научном и практическом отношении определяется как диагностика, прогнозирование и формирование профессиональной пригодности конкретного человека.

Приспособление профессиональной деятельности к возможностям и особенностям человека, а именно создание «человеко-ориентированных» образцов техники и технологий, условий и организации труда – процесс длительный, имеющий в своей реализации определенные ограничения. Поэтому любая деятельность выдвигает определенные условия, требования с точки зрения необходимого уровня пригодности к ней, что накладывает ряд ограничений на выбор той или иной профессии.

Следует отметить также, что проблема профессиональной пригодности по своей сущности является проблемой *взаимной адаптации* человека к деятельности (ее средств, содержания, условий, организации), т. е. обеспечения пригодности самой деятельности для человека («антропоцентрический» подход), а также оценки и формирования пригодности человека для конкретной деятельности или группы деятельностей («профессиоцентрический» подход). Первый подход предусматривает эргономические решения оптимизации деятельности, а второй – психологическое, физиологическое, медицинское, педагогическое и другое обеспечение процесса формирования профессионала.

Профессиональная пригодность определяется совокупностью индивидуальных особенностей человека, влияющих на успешность освоения какой-либо трудовой деятельности и эффективность ее выполнения. Она отражает реальный уровень развития профессионально значимых качеств для конкретной деятельности, которые формируются и проявляются на этапах жизненного и профессионального становления. К их числу относятся качества, характеризующие особенности трудового воспитания и обучения, профессиональной подготовленности, психологической структуры личности, состояния здоровья и физиологических функций, физического развития, которые определяются требованиями профессии.

Профессиональная пригодность определяется также уровнем удовлетворенности человека процессом и результатами своего труда. В современном обществе удовлетворенность человека своей профессией зависит не только от самого процесса труда, но и от внешних по отношению к нему, но очень существенных факторов. К ним относятся условия деятельности, социально-психологические особенности коллектива, уровень материального обеспечения, престиж профессии и т. д. Важное значение для формирования чувства удовлетворенности трудом имеют и возможности самоутверждения, самооценки и самосовершенствования человека.

Таким образом, понятие профессиональной пригодности используется для характеристики человека с точки зрения его соответствия требованиям трудовой деятельности. Включения человека в деятельность порождает формирование и проявление его системного свойства, отражающего степень индивидуальных возможностей выполнять трудовые функции на заданном уровне эффективности, надежности и безопасности в течение определенного времени. Это свойство, как правило, отражает интегральную характеристику субъекта труда. Иногда понятие профессиональной пригодности используют в связи с решением ситуативных задач,

но в этом случае оно отождествляется с понятием профессиональной подготовленности, которое более адекватно для подобных условий.

Свойство профессиональной пригодности рассматривают в двух аспектах: 1) как совокупность исходных индивидуальных качеств человека, предопределяющих успешность формирования пригодности к конкретной деятельности (или классу деятельностей); 2) как систему наличных, сформированных и взаимосвязанных качеств субъекта деятельности (профессиональных, психологических и др.), обеспечивающих эффективное выполнение конкретных профессиональных задач.

Профессиональная пригодность к конкретной трудовой деятельности отражает особенности процесса выбора, определения будущей профессии на основе диагностики и прогнозирования возможностей человека успешно ее освоить и эффективно работать, а также развития комплекса профессионально значимых качеств, т. е. формирования профессионала.

Оценка и формирование профессиональной пригодности представляют собой элементы единой системы подготовки человека к трудовой деятельности и обеспечения успешной ее реализации на всем протяжении профессионального пути. Понятие «система» в данном случае подразумевает объективное единство связанных и взаимозависимых мероприятий (процедур) по управлению и контролю процесса развития и становления профессионала, обеспечения его пригодности к определенной деятель-

ности. Как отмечает Е. А. Климов, идея взаимного соответствия личных качеств человека, с одной стороны, и требований, предъявляемых ему обстоятельствами работы, деятельности, с другой стороны, является фундаментальной в контексте теоретических основ профессионального самоопределения, ориентации и отбора (оценки пригодности, трудового обучения, профессиональной подготовки и адаптации, развития личности профессионала, его физического и функционального развития и т. д.), т. е. формирования пригодности [1]. Процесс формирования профессиональной пригодности, ее развитие на пути профессионализации субъекта деятельности проходит ряд этапов, основными из которых являются следующие (рисунок 2.1):

1) *трудовое воспитание и обучение* (подготовка к труду и выбору профессии) – воспитание у учащегося, студента любви к труду, овладение простейшими орудиями и способами труда, формирование готовности к труду, потребности и понимания его необходимости, развитие общетрудовых навыков;

2) *профессиональная ориентация* – помощь в выборе профессии на основе профессионального просвещения, консультации, коррекции профессиональных планов;

3) *профессиональный отбор* – определение степени пригодности человека к определенному виду деятельности на основе сопоставления его индивидуальных особенностей с требованиями профессии;

4) *профессиональная подготовка* – обоснование рекомендаций к программам, методикам и средствам обучения и тренировки, к объективным методам и критериям оценки уровня профессиональной подготовленности;

5) *профессиональная адаптация* – оценка особенностей приспособления субъекта труда к содержанию и условиям конкретной деятельности и обоснование рекомендаций по ускорению этого процесса;

6) *профессиональная деятельность* – обеспечение рациональной организации (регламентации), условий и процесса (содержания) трудовой деятельности, высокой эффективности, качества, безопасности труда, профессионального совершенствования, охраны здоровья, удовлетворенности трудом;

7) *профессиональная аттестация* – периодическая оценка профессиональной квалификации в целях определения соответствия занимаемой должности и обоснования рекомендаций по должностным назначениям, перемещениям, а также направлению на учебу, переподготовку;

8) *профессиональная реабилитация* – восстановление функционального состояния организма и психики после напряженной работы и перенесенных заболеваний при развитии стойких отрицательных доминантных состояний в результате частых профессиональных неудач и т. п.



Рисунок 2.1 – Процесс формирования профессиональной пригодности

Содержание каждого из перечисленных этапов специфично с точки зрения целей, методов, средств, сроков их реализации. Общее для них – это необходимость определения тех показателей, которые являются критериями успешности процедур диагностики, прогнозирования и формирования профессиональной пригодности. Конкретное содержание этих показателей, их роль в профессиональной пригодности определяются характером (целями, методами) мероприятий на каждом из этапов формирования профессиональной пригодности.

На первом этапе эта оценка проводится на основе главным образом качественных показателей, носящих стимулирующий, направляющий и осведомительный характер. На втором и третьем этапах (профориентация и отбор) диагностируется состояние компонентов психологической структуры личности либо только профессионально важных качеств для конкретной деятельности. На четвертом этапе (профподготовка) используются результирующие показатели оценки выполнения конкретных заданий и психофизиологические показатели «цены» деятельности (степени напряженности выполнения заданий). Уровень профессиональной адаптации (пятый этап) определяется по показателям выполнения профессиональных нормативов и качественным оценкам психологической

и социально-психологической адаптации. На этапе профессиональной деятельности (шестой этап) основными показателями пригодности служат данные

об эффективности, надежности и безопасности труда и сведения о заболеваемости. На седьмом этапе (профессиональная аттестация) профпригодность оценивается с точки зрения текущих трудовых достижений и предпосылок для успешного выполнения новых профессиональных функций. На восьмом этапе (профессиональная реабилитация) оценка эффективности мероприятий производится на основании данных о скорости, полноте и устойчивости восстановления профессиональной работоспособности (пригодности).

Что касается природы профессиональной пригодности человека, то по этому поводу можно говорить о взаимосвязи двух аспектов формирования данного свойства. Первый аспект – роль в этом процессе потенциальных, скрытых индивидуальных особенностей конкретного человека, его предпосылок, качеств, определяющих формирование пригодности к конкретному труду. Выявление этих качеств, их диагностика, а также прогнозирование на этой основе успешности освоения и работы в конкретной профессиональной области являются залогом эффективного профессионального развития каждого субъекта деятельности.

Второй аспект этой проблемы – роль самой деятельности в формировании профессиональной пригодности. Случайно или осознанно выбранная деятельность через систему своих требований к субъекту актуализирует, активизирует соответствующие его свойства и качества, которые

и обеспечивают определенный уровень профессиональной пригодности. Этот уровень зависит как от индивидуальных особенностей субъекта, его потенциальных возможностей, степени функционального развития, профессиональной подготовленности и т. д., так и от временного лимита на адаптацию к профессиональной деятельности. Важную роль в этом процессе играет и фактор удовлетворенности трудом. Она достигается в результате наиболее полной реализации человека в конкретной деятельности, в достижении жизненных и профессиональных целей. Профессиональная пригодность человека, формируясь в реальной учебной и трудовой деятельности, отражает и развивает его способности, личностные черты и профессиональные качества, предрасполагает к освоению новых видов деятельности и проявлению творчества в труде.

Профессии и их требования к индивидуальным особенностям человека чрезвычайно изменчивы, в то время как сами характеристики человека, в частности в природной своей основе, являются относительно

устойчивыми. К. М. Гуревич и В. Ф. Матвеев применительно к психологическим качествам отмечают, что некоторые свойства человека остаются практически неизменными (например, свойства нервной системы, темперамент), другие изменяются на протяжении достаточно длительного периода времени (способности, черты характера, эмоциональная сфера), третьи более адаптивны, изменчивы (познавательные процессы, психомоторика, волевые качества). Но изменчивость последних качеств достаточно пролонгирована, имеет определенные закономерности и ее можно предсказать и скорректировать [2]. Поскольку профессиональная пригодность есть свойство субъекта деятельности, постольку она, как и другие его свойства (работоспособность, профессиональная и функциональная надежность и др.), формируется в процессе деятельности. Однако вряд ли можно отрицать необходимость изучения и определения предпосылок самой профессиональной пригодности, т. е. ее психологических, физиологических, медицинских и других факторов, что позволяет в каждом конкретном случае намечать прогноз и пути достижения ее необходимого уровня.

Здесь уместно обратить внимание на высказывание Е. А. Климова о том, что «выражение “профпригодность” – условно: если принять наличные условия и средства труда и особенности человека за нечто неизменное, то можно рассматривать людей как более или менее пригодных для данной работы “здесь и сейчас”. Другими словами, свойство пригодности может приписываться человеку лишь как ситуативное – присущее, строго говоря, не ему, а системе “субъект – объект”... Что касается человека, то *пригодность его формируется в самой деятельности, так что до включения в активную деятельность соответствующего рода и быть не может ожидаемой пригодности в целом и “готовом” виде*». Отсюда следует подтверждение ранее обоснованного положения, что профессиональная пригодность есть системное свойство, но все же это свойство прежде всего не системы «субъект – объект», а либо «объекта», когда в нем (т. е. в деятельности, ее средствах, содержании и т. д.) учитываются и отражаются особенности «человеческого звена» системы, либо свойство «субъекта», когда его формирование осуществляется в соответствии с требованиями «объекта» [1].

Свойство пригодности к конкретной профессии довольно динамично в связи с постоянным развитием как самой деятельности, так и личности профессионала. Профессиональный путь субъекта связан с периодическим и частичным изменением требований деятельности в виду смены или совершенствования ее средств, постановкой новых трудовых задач, появлением экстремальных условий, нарушений в организации

деятельности

и т. п. Многие профессии существенно меняют свое содержание в связи с процессом автоматизации систем, возрастанием объема трудовых задач, выполнением совмещенной и совместной деятельности, что отражается на профессиональных требованиях к человеку. Конечно, не все профессии требуют от субъекта труда каких-то особых качеств, функциональных возможностей. Многие профессии массового характера при тех или иных специальных требованиях к наличию и состоянию определенных профессионально значимых качеств могут быть освоены относительно легко.

Но существует немалое и все возрастающее количество профессий, довольно сложных, динамичных в своем развитии, требующих серьезной подготовки и предъявляющих высокие требования к характеристикам личности и организма субъекта деятельности. Оценка и формирование пригодности именно к таким профессиям являются серьезной социально-экономической и личной проблемой, определяющей ее научное и прикладное содержание.

Развитие профессиональной пригодности в деятельности идет одновременно и во взаимосвязи, взаимодействии с процессом развития субъекта деятельности, психического развития личности. Изучение роли развития личности в формировании профессиональной пригодности позволяет считать, что, во-первых, существует определенная степень постоянства личностных черт на протяжении жизни, но оно не является абсолютным

– в зависимости от условий жизни и деятельности (в том числе профессиональной) линия развития личности может измениться; во-вторых, мера постоянства и изменчивости разных личностных свойств, а также разных типов личности неодинакова; в-третьих, разным типам личности соответствуют разные типы развития [3; 4].

В профессиональной деятельности изменения личности происходят особенно интенсивно в связи с ее определяющей ролью в активности субъекта деятельности. В ходе длительного профессионального труда, протекающего в определенных социально-экономических условиях, формируются не только отдельные профессионально ориентированные психические и физиологические функциональные системы, но и личность субъекта деятельности; складывается социально-профессиональный тип личности с определенными ценностными ориентациями, характером, стилем общения и т. п.

Нередко профессия накладывает свой отпечаток на внешний облик и особенности поведения человека – появляется так называемая *профессиональная деформация личности*, когда профессиональные привычки, стиль мышления и общения и другие особенности личности заостряются,

огрубляются и переносятся вовне, осложняя взаимодействие человека с другими людьми. Наиболее известные профессиональные деформации личности отмечаются у учителей (авторитарность, категоричность суждений, поучающая манера общения и т. д.), врачей (напускная грубоватость, защитный юмор, сдержанность эмоциональных проявлений и т. д.), бухгалтеров (пунктуальность, педантичность, аккуратность и т. д.). Нежелательные профессиональные деформации обнаруживаются у представителей практически всех видов профессиональной деятельности. Ученые предполагают, что подобное чрезмерное заострение специфических черт личности носит компенсаторный характер и является более вероятным для людей с недостаточным уровнем профессиональных способностей и мастерства. Сенситивным моментом для их зарождения являются периоды профессиональных кризисов, связанных с необходимостью разрешения особенно сложных профессиональных ситуаций [3].

Е. М. Борисова описала негативные образцы профессионального становления: 1) компенсация профессиональных неудач за счет мотивов и интересов, лежащих вне профессиональной деятельности, наряду со снижением уровня профессиональных притязаний, невысокой эффективностью труда и, возможно, отсутствием личностного конфликта; 2) глубокий личностный конфликт, эмоциональный дискомфорт, напряженность, рассогласование между высокими притязаниями и осознанием невозможности соответствующих профессиональных достижений. Оба типа реагирования человека на особенности профессионального становления находятся в причинно-следственных отношениях с уровнем профессиональной пригодности субъекта труда [5]. Профессиональная пригодность выступает не только как свойство субъекта деятельности, как характеристика его функционального ресурса и практической готовности к деятельности, но и как *мера реализации возможностей организма и психики*, которая выражается через результат деятельности.

Существует целый комплекс характеристик человека, от которых в большей или меньшей степени зависит конечный успех в профессиональном становлении и которые в совокупности определяют уровень профессиональной пригодности человека. Основными из этих характеристик являются следующие:

- *профессиональная мотивация*, как побудительная и направляющая активность личности на удовлетворение не только биологических потребностей, но и прежде всего потребности в труде, познании, общении, самоутверждении, самореализации, самосовершенствовании и т. д.;
- *общая и профессиональная подготовленность* в форме предварительных (для освоения профессии) и квалификационных (с учетом

уровня профессионализации) знаний, навыков и умений, необходимых для выполнения типовых и нестандартных трудовых задач;

- *уровень функциональной готовности* и резервов организма к трудовой деятельности, развитие профессионально важных физиологических функций анализаторов и физических качеств (сила, скорость, выносливость, ловкость);

- *состояние индивидуально-психологических функций человека*, и прежде всего профессионально важных качеств для конкретной деятельности, характеризующих познавательные процессы и психомоторику, темпераментальные, характерологические и эмоционально-волевые особенности личности.

Для изучения, оценки и формирования профессиональной пригодности важное значение имеет выдвинутое Б. Г. Ананьевым положение о том, что в качестве предпосылок успешности какой-либо деятельности надо рассматривать не только сумму необходимых свойств, но и *определенную структуру способностей и одаренности, сенсомоторики, мнемических, логических, эмоционально-волевых и других компонентов, неравномерно и своеобразно развивающихся в различных видах деятельности человека* [6]. Из этого положения следует, что профессиональная пригодность зависит не просто от совокупности профессионально важных качеств личности, но также от степени их выраженности и характера взаимосвязи. Установлено, что одни и те же профессиональные задачи могут выполняться людьми с различным сочетанием, индивидуальным своеобразием психических свойств и качеств, с использованием разных способов достижения одного и того же результата, т. е. с различными индивидуальными стилями деятельности. В известной степени этот феномен определяется механизмами взаимной компенсации различных психических функциональных систем.

По поводу компенсации различных психических функций Б. М. Теплов отмечал, что в основе успешного выполнения всякой деятельности могут лежать чрезвычайно своеобразные сочетания способностей. По его утверждению, значение способностей вытекает из того факта, что успешное творческое выполнение деятельности может быть достигнуто разными путями. Однако, как показано в работах Б. М. Теплова и Е. А. Климова, компенсирующие возможности индивидуального стиля ограничены, они изменяются на протяжении жизни в незначительных пределах. Небезграничны также и возможности компенсации психических процессов, профессионально важных для деятельности [7].

Таким образом, даже применительно к одной и той же деятельности нельзя говорить о каком-то однозначном перечне профессионально важных качеств, хотя индивидуальная пригодность к ней, также как и пригодность к различным видам деятельности, определяется не только

перечнем тех или иных наличных качеств, но и степенью их выраженности и характером взаимосвязи.

В то же время при анализе профессиональной пригодности конкретного человека к данной деятельности профессионально важные для нее качества, по мнению Е. А. Климова, в каждом случае образуют нечто целое – систему. Он определил пять основных слагаемых этой системы:

- *гражданские качества* – идейный и моральный облик человека, его нравственные качества и т. д.;
- *отношение к труду, профессии* – мотивы, интересы, склонности, черты характера (добросовестность, трудолюбие, ответственность, критичность и т. д.);
- *дееспособность* – особенности соматического и психического здоровья, физическое развитие, общие способности;
- *специальные способности* и другие профессионально важные качества для отдельной деятельности и нескольких ее видов;
- *профессиональная подготовленность* – знания, навыки, умения, опыт.

К этому следует добавить и его высказывание о том, что *у человека не может быть полностью готовой профессиональной пригодности до того, как он практически включился в профподготовку и соответствующую трудовую деятельность* (способности формируются в деятельности). В то же время некоторые необходимые слагаемые пригодности

к профессии могут быть сформированы именно заблаговременно (такие как гражданские качества, отношение к труду и дееспособность), даже должны быть сформированы заблаговременно [1].

Опыт исследований проблемы профессиональной пригодности человека и, в первую очередь, результаты практической ее оценки свидетельствуют о возможности и необходимости выделения различных ее уровней (степеней). Эти уровни могут выделяться на основании оценки потенциальных предпосылок пригодности (по результатам обследования при проведении профориентации или профотбора) и реальных ее проявлений в процессе трудовой деятельности по конкретным показателям эффективности, надежности, безопасности.

Е. А. Климов разработал *классификацию профессиональной пригодности* на основе учета характера психологических и медицинских предпосылок к успешной деятельности (рисунок 2.2):

- а) *пригодность* к деятельности – при отсутствии каких-либо противопоказаний;
- б) *непригодность* (временная или постоянная, практически непреодолимая) – наличие отклонений в состоянии здоровья,

несовместимых

с требованиями профессии;

в) *соответствие* определенной области деятельности – нет противопоказаний по здоровью и имеются некоторые личные качества, которые указывают на возможность выбора определенной профессии;

г) *призвание* человека к конкретному виду (видам) деятельности – высший уровень профессиональной пригодности, который характеризуется наличием явных признаков соответствия человека требованиям деятельности.

Здоровье и выбор профессии

Четыре степени профессиональной пригодности:

- ☞ непригодность
- ☞ пригодность
- ☞ соответствие
- ☞ призвание

Профессиональные заболевания



Рисунок 2.2 – Классификация профессиональной пригодности
по Е. А. Климову

Следует отметить, что определение степени пригодности основывается на учете ряда индивидуальных характеристик человека (психологических, образовательных, профессиональных, медицинских и др.), неудовлетворительное состояние каждой из которых может быть причиной недостаточной пригодности и противопоказанием для данной деятельности. Степень пригодности определяется возможностями компенсации некоторых исходных недостатков в состоянии здоровья, уровне общего образования, развитии индивидуально-психологических качеств, профессиональной подготовленности и т. д. Возможности коррекции недостаточной пригодности обуславливаются лимитом времени для проведения этих мероприятий, насыщенностью программы

подготовки, наличием условий для индивидуализации системы подготовки и т. д.

Важным условием естественного изменения уровня пригодности или его плановой регуляции (снижения или повышения профессиональных требований) являются, во-первых, допустимый уровень изменения профессиональных требований в связи с особенностями деятельности и, во-вторых, общая характеристика контингента (абитуриентов, кандидатов, специалистов) по медицинским, психологическим и другим показателям, из которого производится набор или который обучается, работает, а также наличие или отсутствие конкурса на обучение или замещение рабочих мест, должностей.

Формирование профессиональной пригодности всегда является процессом *индивидуальным*, и если почти всегда можно создать условия для достижения заданного уровня трудовых успехов лицам более или менее разного уровня профессиональной подготовки и мотивации, то в отношении индивидуально-психологических профессионально важных качеств этого сказать нельзя – они остаются относительно устойчивыми в масштабе того времени, в течение которого происходят выбор профессии, подготовка специалиста и начальный этап профессионального пути. К тому же, как показывает практика, не каждый человек может в приемлемые сроки овладеть некоторыми профессиями даже при обеспечении высокого уровня его профессиональной подготовки и мотивации. Профессиональная пригодность к таким профессиям может сформироваться лишь при наличии определенной степени развития и устойчивости профессионально важных психических качеств личности.

Психологическая характеристика профессиональной пригодности в значительной мере предопределяет особенности ее формирования и проявления в будущем – в этом плане психический склад личности, ее способности, направленность и другие черты выступают как предпосылки достижения того или иного уровня профессиональной пригодности, который проявляется в успешности обучения и реальной трудовой деятельности, в удовлетворенности трудом и в стремлении к профессиональному самосовершенствованию. В этой связи особенно актуальным становится развитие системы диагностики и прогнозирования профессиональной пригодности для решения задач профориентации, отбора, подбора, распределения, аттестации, экспертизы специалистов, комплектования групп и т. д.

2. Подходы и принципы определения профессиональной пригодности

Научная разработка и практическая реализация процедуры определения профессиональной пригодности требуют учета и соблюдения ряда принципиальных положений, которые определяют методологию

психологического обследования и организационные формы его проведения, а также связь результатов определения пригодности с другими формами обеспечения успешности обучения и эффективности профессиональной деятельности.

Опыт работы в области диагностики и прогнозирования профессиональной пригодности свидетельствует о том, что научное обоснование и реализация системы определения пригодности следует проводить с позиций *системного подхода*, отражающего законы взаимосвязи и взаимообусловленности компонентов системы «человек – профессия». Системный характер свойства профессиональной пригодности соответствует

положению Б. Ф. Ломова о «разнопорядковости» свойств человека и о необходимости выделения системных свойств, отражающих принадлежность индивида к определенной системе [8].

Научная идеология системного подхода обуславливает необходимость изучения профессиональной пригодности человека как его системного свойства, которое образуется в связи и в результате включения человека в деятельность, появляется и оценивается в процессе выполнения функций организации, контроля, планирования, корректирования, достижения заданного результата деятельности. Данное свойство обеспечивает формирование и реализацию в трудовом процессе таких системных качеств взаимодействия человека с предметом деятельности, как стабильность и устойчивость профессиональных и функциональных процессов

и показателей. Системный подход в изучении и обеспечении профессиональной пригодности человека определяет и положение о взаимосвязи средств и методов достижения требуемого уровня этого свойства, о комплексном характере внешних факторов и условий, отражающихся в его значениях, о разнообразии уровней и о механизмах психической регуляции пригодности, возможностях взаимной компенсации и стимуляции различных компонентов психологической системы деятельности при поддержании требуемого уровня профессиональной пригодности.

Системообразующая роль эффективности деятельности человека при включении его в трудовой процесс отражает особенности тех системных связей, которые существуют между отдельными компонентами конкретной деятельности. Проявления трудовой активности человека зависят от совокупного влияния на нее особенностей субъекта, содержания, средств, условий и организации деятельности, их динамики в трудовом процессе. Это влияние проявляется в характеристиках профессиональной пригодности человека, в их изменении в зависимости от структурно-функциональной основы конкретной деятельности.

Деятельностный подход в изучении профессиональной пригодности основывается на положениях теории деятельности, предложенной А. Н. Леонтьевым, и концепции регулирующей роли психического отражения, разработанной Б. Ф. Ломовым [8]. Теория деятельности позволяет установить характер причинно-следственных отношений на разных уровнях макроструктуры трудового процесса и тем самым проникнуть в сущность явлений, определяющих особенности формирования и проявления профессиональной пригодности человека. Закономерности психического отражения предметного мира, соотношения образных конструктов в процессе деятельности, адекватность психических и физиологических ресурсов требованиям деятельности, возможность мобилизации функциональных резервов в экстремальных условиях определяют особенности пригодности человека в связи с конкретным характером его деятельности.

Положение о *личностном подходе* в изучении профессиональной пригодности человека реализует представления об особенностях проявления внутренних факторов деятельности и их роли в регуляции процессов формирования и реализации этого системного свойства субъекта деятельности. Имеются многочисленные экспериментальные данные, свидетельствующие о том, что профессиональная пригодность человека обуславливается не только его профессиональными характеристиками, но также особенностями мотивационной, когнитивной, психомоторной, эмоционально-волевой, темпераментальной и характерологической сферой личности. В широком смысле личностный подход к изучению профессиональной пригодности человека предусматривает также оценку влияния на нее и таких структурно-динамических характеристик, как особенности состояния различных систем и функций организма, обеспечивающих энергетический потенциал субъекта деятельности. Таким образом, личностный подход при психологическом изучении и формировании профессиональной пригодности определяет необходимость ориентации на психические и физиологические ресурсы и функциональные резервы человека.

Психологические вопросы профессиональной пригодности человека являются одним из аспектов этой проблемы. Важное значение в ее определении и формировании имеет также собственно профессиональный фактор, который определяется уровнем профессиональной подготовленности, т. е. объемом, глубиной, устойчивостью необходимых знаний, навыков, умений, а также опытом работы в конкретной трудовой сфере.

Медицинский аспект профессиональной пригодности отражает взаимное влияние особенностей трудовой деятельности и профессиональное здоровье, их причинно-следственные отношения.

Физиологический фактор пригодности характеризует ее с точки зрения адаптационных возможностей организма и психики в конкретных условиях деятельности, величины энергетических ресурсов организма и функциональных резервов органов и систем при напряженной психической деятельности.

Перечисленные компоненты, определяющие уровень профессиональной пригодности человека, обуславливают необходимость использования *комплексного подхода* к определению и формированию этого системного свойства. При данном подходе к оценке субъекта деятельности требуется учитывать особенности компенсации отдельных профессионально важных качеств и функций, их взаимосвязь, изменчивость и динамичность – это их свойство определяет возможности индивидуального приспособления к конкретной трудовой деятельности, в ходе которого вырабатывается ее *индивидуальный стиль*.

Принцип комплексного подхода отражает также положение о том, что для суждения об уровне профессиональной пригодности требуется оценка совокупности профессионально важных качеств личности с помощью набора (комплекса, батареи) валидных и надежных методических приемов.

Надежность результатов диагностики и, особенно, прогнозирования уровня профессиональной пригодности, во многом определяется степенью учета особенностей развития личности в процессе обучения и трудовой деятельности (процесс становления личности профессионала) и возможностей изменения профессиональных требований к личности (их состава и значимости отдельных требований) в связи с появлением новых характеристик в содержании трудовых задач, в условиях их решения и т. д. Данное положение определяет необходимость учета *принципа динамичности* (пролонгированности, этапности) диагностики профессиональной пригодности, который предусматривает рациональную последовательность проведения этой процедуры, что обеспечивает не только накопление и уточнение информации об индивидуально-психологических особенностях личности и, соответственно, повышение надежности прогноза пригодности, но и возможность дифференцированного ее прогнозирования на этапах профессионального пути.

Эта цель достигается путем периодического проведения психологического обследования на этапах первичного набора будущих специалистов (выявление наиболее пригодных к обучению), перед началом практического обучения по специальности для уточнения прогноза освоения данного курса, при завершении обучения для решения задачи рационального распределения по конкретным специальностям реальной деятельности, при необходимости определения целесообразности переориентации на новый профиль деятельности, выдвижения на новую должность, перевода в особые условия профессиональной деятельности и т. д. Такого рода обследования

могут носить и внеочередной экспертный характер, например для выяснения причин ухудшения качества профессиональной деятельности, возможности освоения специалистом новых профессиональных задач и оборудования и т. п. Периодичность и объем подобного психологического обследования определяются исходя из потребностей оценки уровня профессиональной пригодности в каждом конкретном профессиональном случае.

Профессиональная эффективность и надежность человека, безопасность труда в значительной мере определяются состоянием его индивидуально-психологических качеств и функций, степенью учета характеристик человека на всех стадиях проектирования, создания и реализации трудовой деятельности. Существенное место в этом процессе занимают мероприятия по определению (оценке и прогнозированию) профессиональной пригодности. Результаты психологического обследования используются главным образом для решения задачи профессионального психологического отбора будущих специалистов. Но опыт проведения подобных обследований свидетельствует о том, что полученные данные об особенностях психологических характеристик как конкретного человека, так и определенной совокупности людей (по профессиональному, возрастному и другим признакам) могут и должны быть использованы и при решении других задач психологического обеспечения профессиональной деятельности (*принцип активности* в использовании результатов определения профессиональной пригодности).

Психологические возможности и ограничения человека являются исходной информацией для инженерно-психологического и эргономического обеспечения процесса создания технических средств труда, новых видов деятельности, способов и средств подготовки специалистов, критериев оценки функционального состояния человека. Данные об индивидуальных особенностях психики служат основанием для построения субъектно ориентированных рекомендаций по обучению и тренировке конкретного специалиста, регламентации его деятельности, индивидуальным нормам функционального состояния.

Речь идет о создании адекватных особенностям человека средств, содержания, условий организации деятельности, совершенствовании систем отбора и подготовки специалистов, разработке и внедрении процедур и средств управления психическим состоянием человека и т. д.

Активность мероприятий по определению профессиональной пригодности заключается также и в том, что их проведение не должно ограничиваться констатацией «диагноза» или «прогноза», но в случае негативных заключений результаты психологического обследования следует использовать для рекомендации по коррекции профессиональных планов, ориентации на более адекватные профессиональные выборы.

Данный принцип означает возможность по результатам обследования решить задачи рационального распределения специалистов, обосновать рекомендации по развитию недостаточно выраженных профессионально важных качеств и индивидуализировать процесс учебной и трудовой деятельности и т. д.

Реализация *принципа дифференцированного прогнозирования* позволяет сделать систему определения профессиональной пригодности наиболее экономически целесообразной и оперативной, так как она обеспечивает не только определение степени соответствия индивидуально-психологических характеристик конкретного кандидата требованиям определенной профессии (специальности), но также возможность коррекции ее выбора на более ранних этапах прогнозирования или на этапе распределения по отдельным специальностям.

Процедура определения профессиональной пригодности должна предусматривать возможности изменения значений интегрального показателя пригодности – *принцип динамичности* (адаптивности, относительности) *критериев*. В ряде случаев целесообразно ориентировать значения критериев пригодности в большей степени на выявление наиболее способных к данной деятельности или абсолютно непригодных, если она достаточно сложная, ответственная, опасная. Иногда допускается использование и относительно низких критериев пригодности, если есть методическая

и временная возможность компенсировать недостаточно высокий уровень развития профессионально важных качеств за счет их развития или компенсации средствами профессиональной и психологической подготовки, эргономического обеспечения деятельности.

Данный принцип реализуется, например, в системе психологического отбора путем определения трех групп критериев пригодности, которые позволяют выделить:

- безусловно пригодных – лица, которые по своим способностям, степени развития профессионально важных качеств в полной мере соответствуют требованиям конкретной деятельности (или видам деятельности);
- условно пригодных – лица, обучение или трудовая деятельность которых будут связаны с незначительными нарушениями, погрешностями, либо они будут нуждаться в увеличении сроков обучения, изменения режимов тренировок и т. д.;
- непригодных – лица, успешность обучения и работы которых безусловно будет не соответствовать предъявляемым требованиям [9].

Обоснование, разработка и проведение мероприятий по определению уровня профессиональной пригодности должны отвечать требованиям экономической, организационной, технической целесообразности и приемлемости (принцип практичности).

3. Критерии оценки профпригодности

В профотборе профессиональная пригодность может оцениваться по нескольким критериям: по медицинским показателям, в том числе по показателям физической пригодности; по данным образовательного ценза или конкурсным экзаменам с помощью психологического обследования; с учетом социального отбора, с учетом достигнутого уровня профессиональной адаптации и др. В процессе отбора выделяют следующие этапы:

1. Социально-психологическое изучение профессии с целью выявления требований к человеку. Такое изучение завершается детальной профессиограммой.

2. Выбор психодиагностических методов исследования, в том числе тестов, в наибольшей мере характеризующих профессиональные действия.

3. Психодиагностика – психологическое изучение претендентов на овладение профессией: оценка их общего развития, направленность на овладение профессией, степени развития у них качеств, наиболее важных для успехов в овладении профессией, и оценке способности выполнения ими элементов целостной деятельности в различных условиях.

4. Социально-психологический прогноз успешности обучения и последующей деятельности на основе сопоставления сведений о требованиях профессии к человеку и полученных психодиагностических данных, с акцентом на оценку личностных характеристик; о возможности целенаправленного совершенствования и компенсации профессионально значимых качеств (с учетом времени, отводимого на обучение); вероятности адаптации к профессии; возможности экстремальных воздействий.

В профессиональном отборе большую важность имеет также достаточный объем применяемых методик, позволяющий оценить исследуемые качества под разными ракурсами и на разных уровнях.

Критерии определения профессиональной пригодности

Медицинские критерии профпригодности. Среди медицинских критериев профпригодности особое внимание обращается на ряд противопоказаний, которые могут предопределять снижение надежности в работе и способствовать развитию заболеваний, связанных с профессиональной деятельностью. К ним относятся противопоказания в отношении:

- психического здоровья;
- состояния нервной системы;
- основных анализаторных систем (слух, зрение);
- сердечно-сосудистой и дыхательной систем;
- состояния опорно-двигательного аппарата и др.

Оценка профпригодности при этом определяется особенностями учебной или трудовой деятельности, в отношении которой проводится отбор, а также наличием соответствующего конкурса претендентов.

Психологические критерии профпригодности. Личностный подход и оценка претендента на какую-либо профессиональную деятельность является не менее важным компонентом психологического отбора. Особенно эффективный прогноз может быть проведен в профотборе к профессиям, обучение которым проводится в ограниченные сроки и при очень высоких материальных затратах. Дело в том, что, начиная обучение с более высокого уровня развития тех или иных психических, психомоторных или физических качеств и наличия соответствующих знаний и навыков, абитуриент имеет важные преимущества в овладении навыками и знаниями, имеющими сходство с наличными.

Критерии профпригодности в психологическом отборе могут охватывать такие черты личности, как честность, справедливость, принципиальность, чувство коллективизма, смелость, решительность, настойчивость, готовность взять на себя ответственность в трудный момент и др. В ряде профессий особое значение имеют организаторские способности, умение планировать работу, руководить, требовать. Во всех случаях особое значение имеет степень осознанности и прочности мотивации к избранной профессии.

Выявление лиц с показателями «ниже среднего» уровня позволяет вероятно прогнозировать их неудачи в обучении и деятельности и рекомендовать им специальную психофизиологическую тренировку или выбор другой профессии.

В практике профотбора используются различные методики оценки профпригодности, среди которых наблюдение, интервью, беседа и экспертная оценка. Указанные методы дают возможность глубокой, но преимущественно качественной, описательной оценки ПВК личности. Кроме того, одни из них требуют длительного обследования, другие – всесторонних знаний о кандидате, о его поведении в реальных, в том числе и в экстремальных, условиях.

По результатам профотбора выносятся одно из следующих *заклучений*:

1) рекомендуется в первую очередь – первая категория профпригодности (полностью соответствует предъявляемым требованиям обучения или деятельности);

2) рекомендуется – вторая категория профпригодности (в основном соответствует предъявляемым требованиям);

3) рекомендуется условно – третья категория профпригодности (частично соответствует предъявляемым требованиям);

4) не рекомендуется – четвертая категория профпригодности (не соответствует предъявляемым требованиям).

Лица, имеющие четвертую категорию профпригодности, к обучению или деятельности не допускаются, имеющие третью категорию – допускаются при отсутствии необходимого числа кандидатов [9].

Психофизиологические критерии профпригодности. Причины неэффективной профессиональной деятельности многочисленны, однако большая часть из них (80 % и более) прямо связана с физиологическими, психическими и социальными особенностями работников.

Условно различают следующие *виды профессионального отбора*: медицинский, социально-психологический, образовательный и психофизиологический. Среди них психофизиологический отбор занимает особое место. Это связано с тем, что психофизиологические исследования позволяют достаточно быстро и объективно измерять большое число психофизиологических свойств, выявлять глубокую и тонкую структуру индивидуальных особенностей личности, детерминированных физиологическими системами организма, прежде всего центральной нервной системой. Ценно то, что психофизиологические характеристики человека могут количественно выражать профессионально важные качества и для многих профессий обладают достаточно высокой прогностичностью.

Разработанная система профессионального психофизиологического отбора руководствуется определенными *принципами*, среди которых важнейшими считаются принцип научной обоснованности, комплексности, динамичности, активности, практичности и принцип группировки специальностей.

Психофизиологический отбор, являясь составной частью профессионального отбора, направлен на выявление лиц, которые по профессиональным способностям и индивидуальным психофизиологическим качествам соответствуют требованиям различных специальностей.

Психофизиологические особенности человека – это особенности его психики, развития, строения организма, состояния здоровья. Каждый человек обладает определенными психофизиологическими качествами. Поэтому можно говорить о том, что человек по своим природным данным более или менее подготовлен к успешному овладению определенной профессией или группой профессий.

Основными *задачами* профессионального психофизиологического отбора являются:

1) прогнозирование пригодности к трудовой деятельности для повышения ее надежности и эффективности, особенно в экстремальных условиях;

2) прогнозирование пригодности к обучению для повышения качества и скорости подготовки;

3) снижение текучести кадров и производственного травматизма;

4) повышение производительности труда, профессионального долголетия и здоровья [10].

Рациональное проведение психофизиологического отбора базируется на надежной научной основе, поскольку вопрос правильного выбора

профессии и успешной деятельности на конкретном рабочем посту имеет не только общественное, но и личное значение, так как обеспечивает сохранение здоровья и профилактику профессиональных заболеваний у работающих. Это относится к категориям специалистов, деятельность которых сопряжена с высоким нервно-эмоциональным напряжением, повышенными требованиями к аналитическим системам, памяти, вниманию, нервно-психической устойчивости, правильности выполнения сложных

и ответственных задач при дефиците времени и в экстремальной обстановке. Ведь назначение на работу лиц, не обладающих должностными качествами ЦНС и анализаторов, может вероятностно сказаться на состоянии здоровья и функциональном нарушении центральной нервной и сердечно-сосудистой систем. Но не следует считать, что выделение части лиц с профессиональной непригодностью лишает их профессиональной деятельности. Непригодные к одной специальности, они могут войти в группу с высокой пригодностью к обучению и работе по другой специальности.

Психофизиологический срез в системе профориентации должен носить не случайный, а систематический характер. Сведения о психофизиологических особенностях личности, полученные в результате профдиагностики, помогут педагогическим коллективам рекомендовать учащемуся те профессии, которые наиболее подходят его индивидуальным свойствам нервной системы.

4. Модель учителя в педагогических исследованиях конца XX – XXI в.

Модель учителя в современных педагогических исследованиях – это человек строгий, склонный к самопознанию, самоопределению и саморазвитию, стремящийся к формированию у самого себя профессионально значимых качеств личности, обладающий профессиональным мастерством, креативный, творческий, харизматичный. Так, Э. А. Карандашев провел сравнительный анализ модели педагога в представлении учителей, учащихся и их родителей в СССР и выявил следующее. В учителе очень высоко ученики ценили педагогические и личностные качества, такие как доброта, справедливость, спокойствие, настойчивость, строгость. Наиболее страшной для учеников являлись раздражительность со злостью и криком. Однако некоторые учителя считали крик и агрессию залогом высокой успеваемости школьников, и это становилось причиной конфликтов между учителем и ребенком, учителем и родителями. Учитель в понимании родителей XX в. должен был быть широко образованным, добрым, чутким, интеллигентным, красивым, хорошим психологом, т. е. учитель – это

универсальный человек. У учителя, по мнению родителей XX в., должно было быть ровное, спокойное и особенно справедливое отношение ко всем ученикам, которое бы не задевало и не умаляло бы человеческое достоинство учащихся [11].

«Модельная» личность учителя XXI в. (рисунок 2.3). Судьба всего мирового сообщества и каждого отдельного государства зависит от того, каким будет учитель, ключевая фигура XXI в. – века образования. Необходимо также подчеркнуть, что в связи с новыми требованиями, предъявляемыми к современному педагогу (настоящий учитель – это не только знающий специалист, но и человек, организующий жизнь ребенка, способный

к культурному саморазвитию и творческому сотрудничеству с детьми и взрослыми), его профессиональную подготовленность следует рассматривать не просто как многознание и владение набором профессиональных умений, а как развитость разнообразных способностей, качеств личности системного характера, высокой степени их продуктивности [12].

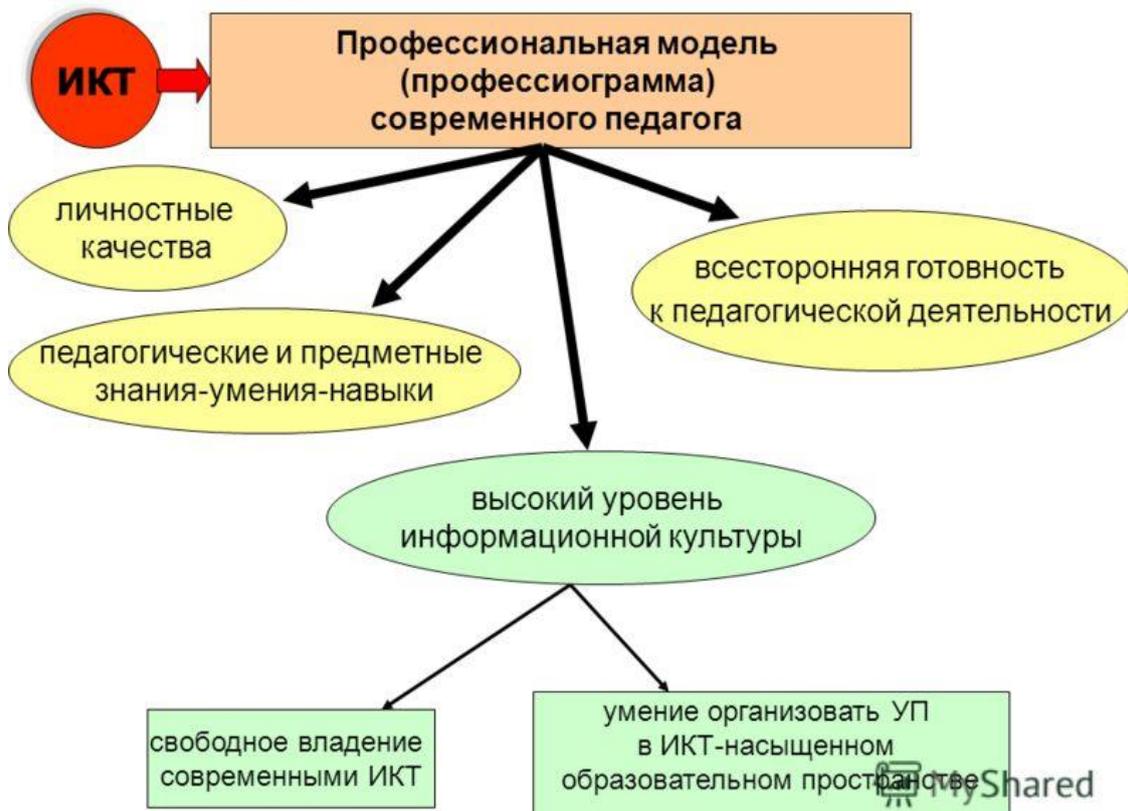


Рисунок 2.3 – Профессиограмма современного педагога

И. И. Казимирская раскрывает следующие компоненты личности педагога XXI в.

Гносеологический: осознание целостности человека и биосферы; осмысление места и роли педагогической деятельности в образовании личности.

Аксиологический: осознание человека высшей ценностью жизни; осознание личности в единстве с окружающим миром, природой; признание самоценности каждого периода жизни человека; признание высшей целью образования саморазвитие личности и др.

Творческий: организовать свою жизнь как пространство непрерывного общекультурного и профессионального самосовершенствования; способность строить учебный процесс как совместную творческую деятельность и др.

Коммуникативный: способность мыслить и строить учебно-воспитательный процесс в системе диалога; способность понимать другого, находить компромиссы, уметь вести дискуссию и др.

Этический: способность осознавать культурно-творческие функции образования, культуру взаимоотношений; осознание педагогического процесса как двухдоминантного, в котором осуществляется диалог поколений; способность формировать эстетические критерии оценки явлений [13].

Добавляют к портрету педагога нравственные черты характера: заботливость, душевность, доброжелательность, приветливость; внимательность; разумная требовательность; справедливость, снисходительность, терпеливость; готовность к взаимопониманию и взаимопомощи; толерантность (терпимость); самообладание; профессиональная гордость, уверенность в себе; требовательность к себе и к своей работе; стремление к новаторству и саморазвитию; трудолюбие, самообладание при решении педагогических задач; деловитость, целеустремленность, инициативность; правильная самооценка; подвижничество.

Образ педагога XXI в. выглядит следующим образом.

Личностные качества: 1. Любовь к детям. 2. Доброта. 3. Понимание. 4. Обаяние. 5. Ответственность. 6. Требовательность. 7. Объективность. 8. Чуткость. 9. Популярность у детей и родителей. 10. Эмоциональность. 11. Терпеливость. 12. Заинтересованность. 13. Толерантность. 14. Самокритичность, объективная самооценка.

Профессиональные качества: 1. Наличие когнитивных способностей. 2. Коммуникативная компетенция. 3. Адаптивный компонент. 4. Владение здоровьесберегающими технологиями. 5. Социальные качества.

Условия продвижения педагога к образу педагога XXI в.:

1. Отбор высокопрофессиональных кадров для работы в данном учреждении образования на конкурентной основе.

2. Создание благоприятных условий для работы, восстановления и творчества.

3. Организация деятельности учреждения образования в содружестве «ученик – родители – педагоги».

4. Привлечение меценатов и попечителей к оказанию содействия в работе учреждения образования.

5. Стимулирование педагогов на разных уровнях.

Показатели продвижения педагога:

1. Высокий рейтинг педагога среди учащихся и родителей.

2. Общественное признание.

3. Наличие наград и других поощрений.

4. Регулярность и систематичность повышения квалификации.

5. Высокий уровень межличностных отношений в школьном, вузовском и педагогическом сообществе.

6. Постоянное стремление к самосовершенствованию и открытость для новых знаний.

7. Желание «идти в ногу со временем».

Показатели продвижения учащегося:

1. Психологическое, нравственное и физическое здоровье учащихся.

2. Личностное развитие учащегося.

3. Высокий уровень развития учащегося.

4. Способность к адаптации учащихся.

5. Психологическая и стрессоустойчивость.

6. Коммуникабельность, умение действовать в любых условиях, применять полученные знания, умения и навыки.

7. Успешность в дальнейшем обучении.

Ключевые компетентности, которые должны быть присущи образу педагога нового поколения:

1. Самоменеджмент.

2. Психологическая компетентность.

3. Коммуникативная компетентность.

4. Проектно-исследовательская компетентность.

5. Информационная компетентность.

6. Социально-политическая компетентность.

7. Профессиональная компетентность.

8. Компетентность ЗОЖ.

9. Нормативно-правовая компетентность.

Призвание «педагог»

Учитывая высоту и важность должности педагога, каждый, кто готовится к этому служению, должен прежде всего понять, имеет ли он призвание к такого рода деятельности. Иметь призвание – значит быть призванным. На призвание учителя следует смотреть как на дар. Этот дар проявляется уже в детях ранним стремлением помогать учиться другим,

делиться с ними знаниями, служить и помогать слабым. Обнаруживается он и в способности просто и вразумительно рассказывать, в способности с теплотой и сердечностью руководить другими.

Педагогическое призвание чаще всего считается склонностью, которая вырастает из осознания личностью своей способности к педагогической деятельности. Замечается субъективный характер переживания призвания, но практически не обнаруживается его взаимосвязь с решением будущим учителем экзистенциальных, смысложизненных задач.

Другое понимание педагогического призвания берет за основу традиции, существующие в философской антропологии, согласно которым человек, если он хочет полностью реализовать себя в профессии и получить в ней смысл своей жизни, должен прислушаться к своему внутреннему голосу, зову, осознать свое настоящее предназначение. Иными словами, среди различных образов своего бытия каждый человек находит какой-то один – он-то и составляет его подлинное бытие, – считает Х. Ортега-и-Гассет. – И голос, зовущий его к этому подлинному бытию, мы именуем «призванием». Большинство людей стремятся заглушить в себе этот голос, подменяя свое подлинное бытие ложной жизненной ориентацией. И наоборот, только тот человек реализует себя, только тот живет в истинном смысле, кто живет своим призванием, кто совпадает со своей истинной «самостью». Т. е. призвание является задачей в определенном виде деятельности, решению которой учитель посвящает свою жизнь. Данная задача является не локальной, а универсальной, осознание ее – следствие постижения человеком основополагающего аспекта смысла собственной жизни, решения смысложизненной задачи.

В. И. Винокуров считает, что призвание обретает человек при неразрывном взаимодействии двух факторов: 1) фундаментальной настроенности человека, его первичной предрасположенности; 2) его постоянной поисковой активности.

Основа педагогического призвания и профессиональной направленности представляет собой систему ценностных отношений учителя к педагогической деятельности и к самому себе, закрепленную в его профессионально-ценностных ориентациях. Достижение высокого уровня профессионализма педагогом в основном является производным от уровня развития профессионально-ценностных ориентаций, которые определяют его потребность в овладении педагогическим мастерством. Как полагает В. Д. Шадриков, присутствие у личности общественно и профессионально значимых ценностных ориентаций обеспечивает правильное отношение к делу, побуждает ее к поиску, творчеству и в определенной мере компенсирует малоразвитые умения и навыки; отсутствие же положительной ориентации может являться причиной профессионального

краха, потери уже имеющегося мастерства. Осуществляя прогностическую, проектировочную функцию, профессионально-ценностные ориентации дают возможность педагогу выстроить цели своей деятельности, которые становятся ориентиром в его саморазвитии и самосовершенствовании [14].

Верные признаки педагогического дара – искренняя любовь к детям, любовь к педагогическому труду, и особенно радость и духовное наслаждение, которые испытывает педагог в своей деятельности. Не имеющий призвания, но взявшийся за учительство только потому, что ему некуда было деваться или не нашлось более выгодного занятия, сам становится мучеником, а для обучающихся – мучителем. Он вечно всем недоволен, его тяготит доля педагога, ему надоедают ученики и студенты, к которым у него нет любви, педагогическая деятельность не приносит ему радости, он постоянно занят мыслью подыскать профессию повыгоднее и, не находя ее, считает себя жертвою, хотя на самом деле жертвою является школа или вуз. Считая свое занятие временным, недовольный педагог не заботится о профессиональном совершенствовании, ему не понять высокой важности своего дела, он охотно тратит время вне школы или вуза на развлечения и удовольствия и заботится более о своем спокойствии, чем о благе доверенных ему учащихся. Такой педагог обучает плохо, еще хуже у него дело обстоит с воспитанием, ибо между педагогом и учащимися нет никакой духовно-нравственной связи. Педагог, имеющий призвание, сумеет преодолеть все трудности и будет вознагражден любовью детей, уважением и сердечным расположением родителей, внутренней радостью.

Таким образом, профессиональная подготовка педагогов в современной системе образования – это не только сообщение готовой информации, но и развитие системы умственных действий, с помощью которых личность овладевает компетенциями, применение методов, позволяющих будущим педагогам на рефлексивной основе выстроить собственный сценарий достижения целей в профессиональном образовании. Основная задача преподавателя в такой системе подготовки заключается в том, чтобы включить учащегося и студента в самостоятельную познавательную деятельность, поставить его в «позицию субъекта» этой деятельности.

Список использованной литературы

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2005. – 304 с.

2. Гуревич, К. М. О профессиональной пригодности операторов и способах ее определения / К. М. Гуревич, В. Ф. Матвеев // Вопросы профессиональной пригодности оперативного персонала энергосистем. – М. : Просвещение, 1966. – С. 26–38.

3. Корнеева, Л. Н. Профессиональная психология личности // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Л. Н. Корнеева ; под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 1991. – С. 61–83.
4. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
5. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 304 с.
6. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.
7. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.
8. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.
9. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001 – 511 с
10. Гуревич, К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К. М. Гуревич. – М. : Наука, 1970. – 272 с.
11. Карандашев, В. Н. Психология: Введение в профессию / В. Н. Карандашев. – М. : Смысл, 2000. – 288 с.
12. Методическое сопровождение факультативных занятий. Введение в педагогическую профессию. Модуль 1. «В мире педагогической профессии» : для X класса учреждений общ. сред. образования / под ред. А. И. Жука, А. В. Торховой. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2015 – 311 с.
13. Казимирская, И. И. Мышление учителя и пути его формирования / И. И. Казимирская. – Минск : МГПИ, 1992. – Ч. 2. – 146 с.
14. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

Тема 3. Профессиональное развитие и самовоспитание педагога

1. Профессиональное самоопределение на разных стадиях становления личности.
2. Развитие личности профессионала.
3. Конфликты и кризисы профессионального самоопределения.
4. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога.
5. Профессиональное самообразование педагога, понятие, источники.
6. Профессиональное самовоспитание педагога, его структура.

Ключевые понятия: профессиональное самоопределение, стадии становления личности, конфликты, кризисы, саморазвитие, профессиональный рост, профессиональное самовоспитание, профессиональное

самообразование, профессиональное развитие; профессионализация, восходящая (прогрессивная) и нисходящая (регрессивная) стадии профессионального развития, гетерохронность развития, профессиональная деформация, феномен психического выгорания, внутриличностный конфликт, кризис нереализованности, кризис бесперспективности, нормативные, ненормативные кризисы, возрастные и жизненные кризисы, психопрофилактика кризисов.

1. Профессиональное самоопределение на разных стадиях становления личности

Рассматривая профессиональное развитие человека, Е. А. Климов выделяет в нем три хронологических периода:

1. *Период допрофессионального развития* (от рождения до 11–12 лет). В этом периоде выделяют стадию раннего детства, или предыгры; стадию дошкольного детства; стадию младшего школьного возраста (от 7–8 до 11–12 лет). Это время формирования произвольной регуляции поведения, овладения речью, формирования общетрудовых умений (самоорганизации и самоконтроля своей деятельности, планирования, доведения до конца начатой работы, умения концентрироваться на извне поставленной задаче). В этот период необходимо воспитать потребность быть равноправным членом общества и создавать что-то ценное для людей, это время начального овладения смыслами труда;

2. *Период выбора профессии* (от 11 до 18 лет). В этот период большинство школьников принимают решение о выборе первой профессии, профессионального учебного заведения, так как существуют колледжи, техникумы, профессиональные училища, в которые принимают лиц, закончивших девять классов общеобразовательной школы;

3. *Период собственно профессионального развития* (19–60 лет).

А. К. Маркова и В. А. Бодров выделяют еще один период – послепрофессионализм (период спада после выхода на пенсию) [2; 3].

На основании анализа источников можно выделить следующие стадии профессионального становления (таблица 3.1). Задачи профессионального самоопределения решаются по-разному на каждой стадии профессионального развития.

Таблица 3.1 – Содержание профессионального самоопределения на разных стадиях развития личности

Стадия профессионального становления	Возрастной этап	Содержание профессионального самоопределения
Первичная	Дошкольное детство	Профессионально-ролевые

(аморфная) оптация	(до 7 лет)	игры
	Младший школьный возраст (до 11 лет)	Ориентация на профессии значимых взрослых (профессиональная индукция)
Вторичная оптация	Подростковый возраст (до 15 лет)	Выбор учебно-профессионального направления (в рамках дифференцированного обучения в школе) и профессии
Профессиональная подготовка	Ранняя юность (до 18 лет)	Выбор профессионально-образовательного учреждения
	Юность (до 23 лет)	Самоопределение в рамках учебно-профессионального поля
Профессиональная адаптация	Молодость (24–27 лет)	Самоопределение в отдельных трудовых функциях
Первичная профессионализация		Самоопределение на трудовом посту

Продолжение таблицы 3.1

Вторичная профессионализация	Зрелость (до 33 лет)	Самоопределение в профессии
Профессиональное мастерство	Зрелость (до 60 лет)	Самоопределение в профессиональной культуре
Уход из профессии	Пожилой возраст (до 75 лет)	Самоопределение в общественно полезной и семейной деятельности

Таким образом, профессиональное самоопределение – это не просто выбор профессии или альтернативных сценариев профессиональной жизни, а своеобразный творческий процесс развития личности. Самоопределение может быть адекватным профессионально важной проблеме – тогда происходит развитие личности, а может быть и неадекватным – тогда оно порождает внутренний конфликт, активизируя защитные механизмы вместо процессов развития.

2. Развитие личности профессионала

Анализ литературных данных позволяет определить основные предпосылки профессионального развития в виде следующих положений:

1. Все люди индивидуально различаются по психологическим свойствам и качествам.

2. Успешность профессионализации определяется степенью соответствия индивидуально-психологических особенностей личности требованиям профессии.

3. Каждый человек соответствует требованиям ряда профессий.

4. Степень соотношения индивидуальных особенностей и профессиональных требований определяет уровень интереса к профессии, удовлетворенности в ней, стремление к профессиональному совершенствованию и т. д.

5. Профессионализация реализуется на всем протяжении профессионального пути развития личности.

6. Профессиональное развитие личности, ее операционных и психологических качеств и структур происходит неравномерно и разновремененно.

7. Определяющим в профессиональном развитии личности является характер ведущей деятельности и ее смена.

8. Отношение к профессии, ее освоение и трудовая деятельность детерминируются и корректируются профессиональными, психологическими, физиологическими и другими факторами, определяющими особенности жизненной и трудовой активности человека.

Развитие личности профессионала рассматривается отечественными психологами как интеграция двух процессов, а именно развития личности в онтогенезе (на всем жизненном пути) и ее профессионализации (с начала периода профессионального самоопределения до завершения активной трудовой деятельности).

Профессионализмом называется один из периодов профессионального развития человека как субъекта труда, в течение которого он, самостоятельно работая, достигает вершин в своей деятельности, успешно преодолевая периоды спадов, трудностей.

Прогрессивная стадия профессионального развития личности. Профессиональное развитие – довольно сложный процесс, имеющий циклический характер. Это означает, что человек не только совершенствует свои знания, умения и навыки, развивает профессиональные способности, но и может испытывать отрицательное воздействие данной стадии, которое приводит к появлению разного рода деформаций и состояний, не только снижающих его профессиональные успехи, но и негативно проявляющихся в повседневной жизни. В этой связи В. Е. Орел выделяет *восходящую* (прогрессивную) и *нисходящую* (регрессивную) стадии профессионального развития [4].

Прогрессивная стадия профессионального становления личности связана прежде всего с формированием мотивов профессиональной деятельности и структуры профессиональных способностей, знаний, умений и навыков. Формирование мотивации профессиональной деятельности осуществляется в двух направлениях: в превращении общих мотивов личности в профессиональные и в изменении системы профессиональных мотивов в связи с изменением уровня профессионализации. Реализация первого направления заключается в том, что в ходе профессионального развития потребности человека находят свой предмет в профессиональной деятельности. Общая мотивация человека наполняется профессиональным содержанием. Личность «примеряет» требования профессии на систему мотивов и оценивает профессию с точки зрения возможности удовлетворения в ней все большего числа своих потребностей. Чем больше возможностей предоставляет профессия для удовлетворения потребностей и интересов человека, тем выше его включенность в профессиональную деятельность. Наивысшей эффективности в трудовой деятельности человек достигает тогда, когда профессия приобретает смысл для личности. Этот смысл определяется личностной значимостью профессии для человека. Другое направление формирования мотивов субъекта связано с изменением мотивации на этапах профессионального становления: на разных этапах профессионального развития доминирующими оказываются разные мотивы. Смена доминирующей мотивации является глубоко индивидуальным процессом и зависит от личностных особенностей, условий труда или обучения, организации деятельности.

Характерной особенностью прогрессивной стадии профессионализации является формирование профессиональных знаний и представлений. В ходе профессионального познания происходит отражение производственной ситуации, которая представляет собой систему объективных и субъективных факторов, детерминирующих деятельность. К их числу относят параметры внешней среды, влияющие на выполнение деятельности (условия труда, характер производственных заданий, состояние оборудования и т. д.), а также личностные особенности индивида, познавательные и двигательные способности.

В процессе профессионализации общие способности наполняются профессиональным содержанием и превращаются, таким образом, в профессиональные. Последние начинают появляться только тогда, когда деятельность, связанная с общими способностями, наполнится профессионально-технологическим содержанием и это содержание будет различным для разных профессий.

На разных этапах профессионализации доминирующими являются разные группы качеств, при этом наблюдается гетерохронность развития

общих и профессиональных способностей (т. е. они формируются в разное время). Например, при овладении профессией педагога на первых этапах профессионализации ведущими по уровню развития являются память, мышление, коммуникативные способности. Наименьший уровень развития относительно других имеют эмпатия, оперативное мышление, ответственность. На второй стадии профессионализации развитие исследуемых характеристик имеет равномерный характер. На третьем этапе эмпатия, оперативное мышление, ответственность приобретают ведущее значение.

В процессе овладения деятельностью под влиянием профессии развиваются также и личностные свойства. Например, тревожность повышается на начальных этапах профессионального развития, затем снижается, при 3–5-летнем стаже она становится неадекватно низкой, а затем вновь повышается до оптимального для данной деятельности уровня.

Развитие личностных особенностей при овладении профессией и ее осуществлении зависит от специфики труда. Например, у специалиста по социальной работе вырабатывается самообладание, наблюдательность, бдительность; профессия педагога у ее успешных представителей развивает эмпатию, педагогическую наблюдательность, терпимость, способность распределять внимание. При этом формирование тех или иных характеристик личности как профессионально важных качеств может осуществляться неосознанно, работник не замечает тех изменений, которые происходят в его личности. Развитие личностных особенностей в процессе профессионализации может идти не только за счет непосредственного приспособления личности к профессии, но и за счет компенсаторного, профессионального приспособления. Это означает, что субъект под влиянием требований профессии усилием воли преодолевает в себе определенные личностные черты, которые мешают выполнению деятельности. Например, если требования профессии предполагают постоянный контакт с людьми, личность может преодолеть свою природную застенчивость и постепенно втягивается в общение с людьми.

Регрессивная стадия профессионального развития. Профессиональное развитие может носить и нисходящий характер. Проявлением негативного влияния профессии на личность является появление самых разных профессиональных деформаций или специфических состояний, таких, например, как феномен психического выгорания.

Под *профессиональной деформацией* понимают всякое изменение, вызванное профессией, наступающее в организме и приобретающее стойкий характер. С этой точки зрения деформация распространяется на все стороны физической и психической организации человека, которые изменяются под влиянием профессии. Традиционно понимание

профессиональной деформации связано с отрицательным влиянием профессии на психологические характеристики человека, затрудняющим его поведение в повседневной жизни и в конечном итоге способным снизить эффективность труда.

Механизм возникновения профессиональной деформации имеет довольно сложную динамику и связан с закреплением негативных изменений в профессиональной деятельности и в повседневном поведении и общении. Сначала возникают временные негативные психические состояния, затем начинают исчезать положительные качества. Позднее на месте положительных свойств возникают негативные психические качества, изменяющие личностный профиль работника. Наступает устойчивое искажение конфигурации личностного профиля работника, что и является деформацией.

Профессиональная деформация затрагивает разные стороны личности: мотивационную, когнитивную, эмоциональную. Ее результатом могут быть специфические установки и представления, появление определенных черт личности. Например, профессиональная деформация мотивационной сферы может проявляться в чрезмерной увлеченности какой-либо профессиональной сферой при снижении интереса к другим сферам.

Профессиональная деформация в познавательной сфере также может быть результатом глубокой специализации в какой-либо профессиональной сфере: человек ограничивает сферу своих познаний только теми из них, которые необходимы ему для эффективного выполнения своих обязанностей, демонстрируя при этом полную неосведомленность в других областях. Другой формой проявления этого феномена является формирование профессиональных стереотипов и установок. Они представляют

собой определенный уровень достигнутого мастерства и проявляются в знаниях, автоматизированных умениях и навыках, подсознательных установках, не загружающих сознания. Отрицательное влияние стереотипов проявляется и в упрощенном подходе к решению проблем, к созданию представления о том, что данный уровень знаний может обеспечить успешность деятельности.

Сформированные у профессионалов стереотипы и установки могут также мешать освоению новых профессий. Сформированные под влиянием той или иной профессии личностные особенности существенно затрудняют взаимодействие человека в социуме, особенно в непрофессиональной деятельности. В частности, многих учителей отличают дидактическая манера речи, стремление поучать и воспитывать. Если такая тенденция оправдана в школе, то в сфере межличностных отношений она раздражает людей. Для учителей также характерен упрощенный подход к

проблемам. Это качество необходимо в школе для того, чтобы сделать объясняемый материал более доступным, однако вне профессиональной деятельности оно порождает ригидность и прямолинейность мышления.

Профессиональная деформация личностных особенностей также может возникнуть вследствие чрезмерного развития одной черты, необходимой для успешного выполнения профессиональных обязанностей и распространившей свое влияние на непрофессиональную сферу жизни субъекта. Например, следователь в своей работе сталкивается с обманом, коварством и лицемерием, поэтому у него может выработаться повышенная критичность и излишняя бдительность. Дальнейшее развитие этих черт может привести к росту чрезмерной подозрительности, когда следователь в каждом человеке видит преступника, причем эта черта проявляется не только в профессиональной деятельности, но и распространяется на семейные и бытовые отношения.

Другим проявлением отрицательного воздействия профессии на личность является *феномен психического выгорания*. В отличие от профессиональной деформации психическое выгорание можно отнести в большей степени к случаю полного регресса профессионального развития, поскольку оно затрагивает личность в целом, разрушая ее и оказывая негативное влияние на эффективность трудовой деятельности. В. Е. Орел определяет основные характеристики феномена психического выгорания следующим образом:

1. Психическое выгорание представляет собой синдром, включающий эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений. Под эмоциональным истощением понимается чувство эмоциональной опустошенности и усталости, вызванное собственной работой. Деперсонализация предполагает циничное отношение к труду и объектам своего труда. В частности, в социальной сфере деперсонализация предполагает бесчувственное, негуманное отношение к клиентам, приходящим для лечения, консультации, получения образования и других социальных услуг. Наконец, редукция профессиональных достижений представляет собой возникновение у работников чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней.

2. Феномен психического выгорания является профессиональным, он отражает специфику социальной профессиональной сферы, т. е. связан с работой с людьми и оказанием им помощи.

3. Психическое выгорание оказывает отрицательное воздействие на все стороны личности и ее поведение, снижая в конечном итоге эффективность профессиональной деятельности и удовлетворенность трудом.

4. Данный феномен является необратимым. Возникнув у человека, он продолжает развиваться, и можно только определенным образом затормозить этот процесс. Исследования показывают, что кратковременный отход от труда временно снимает действие этого феномена, однако после возобновления профессиональных обязанностей он полностью восстанавливается [4].

Одной из причин профессионального выгорания являются напряженные отношения между клиентами и работниками. Психологическая опасность таких взаимоотношений заключается в том, что профессионалы имеют дело с людскими проблемами, несущими в себе отрицательный эмоциональный заряд, который тяжким бременем ложится на их плечи.

В качестве еще одной причины выгорания можно назвать высокий уровень притязаний у работников социальной сферы. Когда высокомотивированные специалисты терпят неудачи в достижении своих целей и чувствуют, что не способны внести весомый вклад, они испытывают выгорание.

Среди факторов, вызывающих выгорание, особое внимание уделяется индивидуальным свойствам личности и социально-демографическим характеристикам, с одной стороны, и факторам рабочей среды – с другой. Среди социально-демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием обнаруживает возраст. Что касается личностных свойств, то высокий уровень выгорания тесно связан с пассивными тактиками сопротивления, внешним «люкусом контроля», низкой степенью личностной выносливости. Показано также наличие положительной связи между выгоранием и агрессивностью, тревожностью и отрицательной связи – с чувством групповой сплоченности [4]. Среди факторов рабочей среды наиболее важными являются степень самостоятельности и независимости сотрудника в выполнении своей работы, наличие социальной поддержки коллег и руководства, а также возможность участвовать в принятии решений, важных для организации.

Результатом воздействия выгорания может стать изменение места работы и поиск новых вариантов деятельности. В этой связи важно помочь человеку в поиске необходимой информации, выработке навыков грамотного ее анализа, психологической готовности поиска новой работы с учетом своего прошлого профессионального опыта.

Стадии профессионализации личности. На основании полноты профессионального опыта и особенностей его использования выделяют следующие стадии профессионализации личности в цикле овладения человеком одной профессией [1]. На рисунке 3.1 стадии профессионализации изображены ступеньками, стрелками изображено типичное направление развития слева направо. Переход с предыдущей стадии на новую сопровождается ростом профессионального опыта.

Длительность прохождения каждой стадии может варьировать в зависимости от сложности профессии, а также от мотивации, способностей и случайных жизненных обстоятельств. Если человек добровольно или вынужденно меняет профессию (а это может случиться на любом этапе его профессиональной жизни), он возвращается опять на этап оптации.

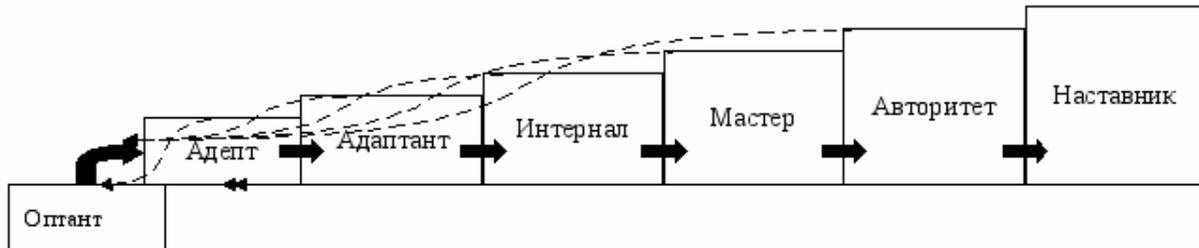


Рисунок 3.1 – Стадии профессионализации

Оптант – человек, выбирающий профессию, карьеру; это потенциальный субъект труда. Типичные проблемы данной стадии: принятие решений в ситуации неопределенности, выбор не только профессии, профессионального учебного заведения, но и образа жизни, связанного с будущей профессией.

Адепт – человек, обучающийся в профессиональном учебном заведении, осваивающий азы профессиональных знаний и умений, а также присваивающий систему профессиональных ценностей, свойственную для сообщества профессионалов. Типичные проблемы этой стадии для психологов труда связаны с совершенствованием программы и методов профессионального обучения, подходов в рамках профессионального воспитания. Для самих адептов это проблемы оптимального усвоения программы обучения, выбор специализации в рамках вузовской специальности, проба сил и накопление первоначального профессионального опыта, ориентация в возможностях трудоустройства после окончания вуза, техникума, колледжа.

Адаптант – человек, который находится в начале самостоятельной профессиональной деятельности и должен приспособиться к трудовому коллективу и организационной культуре учреждения (социальная адаптация), к сложностям профессиональных задач и ситуаций (профессиональная адаптация), к своей профессиональной роли, ее включению в систему личностных смыслов, потребностей и мотивов, что может потребовать изменений и себя, своей системы ценностей, образа «я» (личностная адаптация). Психологи службы работы с персоналом на предприятиях могут диагностировать специфические трудности адаптации новых работников, намечать индивидуализированные программы

оптимизации процессов социальной, профессиональной и личностной адаптации, чтобы по возможности сократить этот период и способствовать более быстрому и субъективно более легкому становлению человека интерналом.

Интернал – человек, освоивший профессиональные задачи среднего уровня сложности. Этот период может длиться достаточно долго и не перейти в стадию мастера, так как не все люди склонны к ежедневному выполнению сложных задач. Психологи могут способствовать оптимизации функционального состояния субъекта труда, находящегося на данной стадии развития. В этот период могут проявиться противоречия, конфликты, кризисы развития, преодолеть которые способны помочь психологи.

Мастер – человек, овладевший вершинами профессионального мастерства, умеющий выполнять самые сложные профессиональные задачи. На этой стадии актуальны проблемы профессионального развития, обусловленные кризисами, противоречиями, возможны проявления профессиональной дезадаптации.

Авторитет – человек, достигший квалификации мастера и, кроме того, обладающий неформальными лидерскими качествами, умеющий убеждать, оказывать влияние на коллег по труду.

Наставник – человек, владеющий вершинами мастерства, имеющий потребность передать свой опыт другим людям, реально осуществляющий роль учителя, инструктора по отношению к новым работникам. Если человек всю жизнь проработал в одной профессии и эта стадия совпадает с периодом поздней зрелости (после 50 лет), типичны проблемы, обусловленные снижением профессиональных возможностей, психофизиологических функций, характерные для этого возраста.

Выяснив особенности биографии конкретного человека-профессионала и определив, к какой стадии профессионализации он может быть отнесен в момент исследования, легко предположить типичные для него проблемы.

3. Конфликты и кризисы профессионального становления

Самоопределение – это всегда утверждение собственной позиции в проблемной ситуации. Профессиональное самоопределение предполагает выработку собственной позиции в ситуации, характеризующейся большой степенью неопределенности. Чтобы определиться в проблемно-ориентационной ситуации, личности нужно соотнести свои потребности, позиции, интересы, мечты с собственными возможностями: подготовленностью, способностями, эмоционально-волевыми качествами, состоянием здоровья. Возможности, в свою очередь, необходимо соотнести с требованиями профессионального учебного заведения, профессии, специальности, конкретной трудовой функции.

Нередко согласование всех этих позиций затруднено. Если иметь в виду еще и социально-экономические факторы, позиции родственников, то становится очевидным, что профессиональное самоопределение, как правило, означает *конфликт*. Поскольку речь идет о самоопределении, то этот конфликт имеет внутриличностный характер. Его разрешение осуществляется путем ревизии и коррекции профессиональных устремлений, и, конечно, внутриличностный конфликт может разрешаться продуктивно и деструктивно [1].

Сторонами внутриличностного конфликта самоопределения являются различные составляющие структуры личности. Выделяют конфликты, обусловленные следующими факторами:

1) рассогласованием составляющих направленности: противоречиями между социально-профессиональными ожиданиями и профессиональной действительностью, между мотивами профессионального роста, успеха и материального благополучия, между высоким уровнем притязаний (самооценки) и самоуважением, между неосознаваемыми мотивами (стремление к власти, подчинению) и ценностными ориентациями и др.;

2) несовпадением характера профессиональной деятельности и уровня профессиональной компетентности, порождающим внутриличностные конфликты между осознанной необходимостью в повышении квалификации и недостаточной профессиональной активностью, между неудовлетворенностью содержанием труда и нежеланием сменить профессию, между отсутствием перспектив карьеры и уровнем профессиональной компетентности и др.;

3) противоречием между направленностью личности на достижение успеха, карьеру, высокие материальные блага и недостаточным уровнем развития социально-профессиональных способностей, качеств, психофизиологических свойств, состоянием здоровья и др.;

4) несовпадением представления о своих профессиональных достоинствах и реальных профессиональных возможностей: противоречиями между «я-возможным» и «я-реальным», между «я-идеальным» и «я-деформированным». Важнейшим конфликтообразующим фактором выступает мотив соответствия самому себе. Этот мотив связан с самооценкой и обеспечивает непротиворечивость «я-образов»;

5) противоречиями между профессиональными возможностями, потенциалом, способностями и социальными ограничениями, обусловленными возрастом, полом, этнической принадлежностью, внешностью; между необходимостью профессиональной мобильности и отчетливо выраженной возрастной ригидностью; между потребностью в

продолжении профессиональной карьеры и вынужденным уходом на пенсию и др.

Первая группа противоречий характерна для лиц, находящихся на стадии оптации, вторая проявляется на стадиях профессиональной подготовки и профадаптации, третья и четвертая – на стадиях профессионализации и мастерства, пятая группа порождает конфликты на завершающей стадии профессионального становления.

Внутриличностные конфликты в отличие от межличностных человеком не всегда осознаются. Как правило, они проявляются в виде астенических эмоциональных переживаний, подавленного настроения, фрустрации, повышенной раздражительности, агрессивности, тревожности и др.

Симптомы эмоционального неблагополучия побуждают человека к поиску путей снятия психического напряжения. Разрешение внутриличностного конфликта профессионального самоопределения требует высокой психологической компетентности и не всегда под силу самому человеку. Психологическую помощь и поддержку в разрешении этих конфликтов может оказать специально подготовленный практический психолог. Способы разрешения внутриличностных конфликтов зависят от характера противоречий, рассогласований, возникающих в процессе профессионального развития человека.

Преодоление внутриличностных конфликтов профессионального самоопределения возможно путем развития психологической компетентности, разработки альтернативных сценариев профессиональной жизни, повышения профессиональной активности, создания оптимистической профессиональной перспективы, усиления «авторства» своей профессиональной жизни, определения новых смыслов профессиональной деятельности, согласования амбивалентных установок и отношений, постоянного повышения своей квалификации, снижения уровня притязаний, самосохранения профессиональной целостности личности, предвидения возможных трудностей и потерь вынужденного увольнения или смены профессии, предупреждения возможных деформаций, кризисов и др.

Таким образом, можно выделить ряд типичных психологических проблем, порождающих внутриличностные конфликты профессионального самоопределения:

- 1) рассогласование идеального и реального образа профессии и самооценки: «я-реального», «я-возможного» и «я-деформированного»;
- 2) несоответствие профессиональной квалификации уровню притязаний в области карьеры, материального и морального поощрения;
- 3) неправильный, вынужденный выбор профессии, места работы и должности;

4) противоречия между осознаваемыми и неосознаваемыми составляющими профессионального сознания.

В процессе профессионального становления личности постоянно возникают проблемы самоопределения (при выборе профессионального учебного заведения, профессии, специальности, при включении в профессиональный коллектив и т. п.) и всегда самоопределение принимает характер конфликта, который становится основой кризисных явлений [5].

Кризисы профессионального становления. Движущей силой профессионального развития человека являются кризисы, выходы из которых позволяют привести в соответствие возможности, потребности субъекта деятельности и требования конкретных условий трудовой деятельности. Образование вслед за кризисом новой социальной ситуации развития детерминирует развитие субъекта труда.

А. К. Маркова [2], а затем и Е. А. Климов [1] выделили и систематизировали виды противоречий в развитии и функционировании человека как субъекта труда: противоречия между опытом, компетентностью человека и обязанностями, которые ему предлагают выполнять в производственной организации, или характером вакансий рынка труда; противоречия внутри субъекта труда – между его мотивами, ценностями и содержанием труда; между ориентацией «на себя» и «на дело», между снижением функциональных возможностей и характером выполняемых задач.

Трудности процесса профессионализации личности могут быть вызваны не только возрастными изменениями психических функций, противоречиями профессионального развития, но и необходимостью участвовать в производственных конфликтах, в освоении новых форм организации труда.

Э. Ф. Зеер выделяет основные факторы кризисов профессионального становления: а) сверхнормативная активность как следствие неудовлетворенности своим положением, своим статусом; б) социально-экономические условия жизнедеятельности человека (сокращение рабочих мест, ликвидация предприятия, переезд); в) возрастные психофизиологические изменения (ухудшение здоровья, снижение работоспособности, синдром «эмоционального старения»); г) вступление в новую должность (а также участие в конкурсах на замещение, аттестациях); д) полная поглощенность профессиональной деятельностью; е) изменения в жизнедеятельности (смена места жительства, перерыв в работе, «служебный роман») [6].

Кризисы часто сопровождаются нечетким осознанием недостаточного уровня своей компетентности и профессиональной беспомощности.

Н. С. Пряжников и Е. Ю. Пряжникова выделяют кризисы и определяют их причины следующим образом (таблица 3.2):

1. *Кризис учебно-профессиональной ориентации* (от 14–16 до 16–17 лет). К основным факторам, детерминирующим данный кризис, относятся неудачное формирование профессиональных намерений и их реализация, несформированность «я-концепции» и проблемы с ее коррекцией.

2. *Кризис профессионального обучения* (время обучения в профессиональном учебном заведении). Причины: неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой, перестройка ведущей деятельности с учебно-профессиональной на собственно профессиональную уже во время учебы в профессиональном учебном заведении, изменение социально-экономических условий жизни.

3. *Кризис профессиональных ожиданий*, т. е. неудачный опыт адаптации к социально-профессиональной ситуации (первые месяцы и годы самостоятельной работы; иначе говоря, это кризис профессиональной адаптации). Причины: трудности профессиональной адаптации (особенно в плане взаимоотношений с разновозрастными коллегами, освоение новой ведущей деятельности – профессиональной; несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности).

4. *Кризис профессионального роста* (23–25 лет). Причины: неудовлетворенность возможностями занимаемой должности и карьерой, потребность в дальнейшем повышении квалификации, создание семьи и неизбежное ухудшение финансовых возможностей.

5. *Кризис профессиональной карьеры* (30–33 года). Причины: стабилизация профессиональной ситуации (для молодого человека это признание того, что развитие чуть ли не прекратилось), неудовлетворенность собой и своим профессиональным статусом, ревизия «я-концепции», связанная с переосмыслением себя и своего места в мире, новая доминанта профессиональных ценностей, когда для части работников «вдруг» обнаруживаются новые смыслы в самом содержании и процессе труда (вместо старых, часто внешних по отношению к труду смыслов).

6. *Кризис социально-профессиональной самоактуализации* (38–42 года). Причины: неудовлетворенность возможностями реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации, коррекция «я-концепции», также связанная часто с изменением ценностно-смысловой сферы, недовольство собой, своим социально-профессиональным статусом, психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья, профессиональные деформации, т. е. негативные последствия длительной работы.

7. *Кризис угасания профессиональной деятельности* (55–60 лет, т. е. последние годы перед пенсией). Причины: ожидание ухода на пенсию и новой социальной роли, сужение социально-профессионального поля

(работнику меньше поручают заданий, связанных с новыми технологиями), психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья.

8. *Кризис социально-психологической адекватности* (65–70 лет, т. е. первые годы после выхода на пенсию). Этот кризис может быть вызван множеством причин. Во-первых, это новый способ жизнедеятельности, главной особенностью которого является появление большого количества свободного времени. Особенно сложно это пережить после активной трудовой деятельности в предшествующие периоды. Положение усугубляется тем, что пенсионера быстро загружают различными домашними работами (сидением с внуками, хождением по магазинам и т. п.). Получается, что уважаемый в недавнем прошлом специалист превращается в няньку и домработницу. Во-вторых, имеет место сужение финансовых возможностей. В-третьих, причиной кризиса может быть и социально-психологическое старение, выражающееся в чрезмерном морализаторстве, брюзжании и т. п. В-четвертых, происходит утрата профессиональной идентификации (в своих рассказах и воспоминаниях старик все больше фантазирует, приукрашивает то, что было). В-пятых, сказывается общая неудовлетворенность жизнью (отсутствие тепла и внимания со стороны тех, кому недавно верил и сам помогал). В-шестых, причиной кризиса может стать и чувство своей «ненужности», которое, по мнению многих геронтологов, является особенно тяжелым фактором старости. Наконец, происходит резкое ухудшение здоровья (часто как следствие неудовлетворенности жизнью и чувства своей «ненужности») [7].

Таблица 3.2 – Кризисы профессионального самоопределения и способы выхода из них

Причины кризиса профессионального самоопределения	Способы выхода из кризиса, основные формы работы профконсультанта
1. Кризис учебно-профессиональной ориентации	
<ul style="list-style-type: none"> • Неудачное формирование и реализация профессиональных намерений. • Несформированность я-концепции, проблемы с ее коррекцией. • Случайные судьбоносные события в жизни. 	<ul style="list-style-type: none"> • Выбор профессионального учебного заведения или другого способа профессиональной подготовки. • Глубокая и систематическая помощь в профессиональном и личностном самоопределении.
2. Кризис профессионального самоопределения	
<ul style="list-style-type: none"> • Неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой. 	<ul style="list-style-type: none"> • Смена мотивов учебной деятельности с большей ориентацией на практику.

Продолжение таблицы 3.2

<ul style="list-style-type: none"> • Перестройка ведущей деятельности (испытание «свободой» по сравнению со школьным обучением). • Изменение социально-экономических условий жизни. Денег объективно больше, чем у старшекласника, но субъективно их всегда не хватает. 	<ul style="list-style-type: none"> • Усвоение большого объема знаний возможно, если у студента есть профессиональная идея, цель. • Коррекция выбора профессии, специальности, специализации. • Удачный выбор научного руководителя, темы научной работы.
3. Кризис адаптации к социально-профессиональной ситуации	
<ul style="list-style-type: none"> • Трудности в профессиональной адаптации, особенно в плане общения с разновозрастными коллегами. • Освоение новой ведущей деятельности – профессиональной. • Несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности. 	<ul style="list-style-type: none"> • Активизация профессиональных усилий. Обозначение «верхнего предела» своих возможностей. • Коррекция мотивов труда и я-концепции. Поиск смысла труда и работы в данной организации.
4. Кризис профессионального роста (23–25 лет)	
<ul style="list-style-type: none"> • Неудовлетворенность возможностями занимаемой должности. • Сравнение своих успехов с успехами бывших сокурсников. • Потребность в дальнейшем повышении квалификации. • Создание семьи и неизбежное ухудшение финансовых возможностей. 	<ul style="list-style-type: none"> • Повышение квалификации, включая образование за свой счет. • Ориентация на карьеру. • Смена места работы и должности. • Уход в хобби, семью, быт.
5. Кризис профессиональной карьеры (30–33 года)	
<ul style="list-style-type: none"> • Стабилизация профессиональной ситуации, прекращение развития. • Неудовлетворенность собой и своим профессиональным статусом. • Ориентация на эротические приключения как компенсация профессиональной несостоятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> • Переход на новую должность или работу. Принятие «рискованных» предложений о работе. • Освоение новой специальности, повышение квалификации. • Ревизия я-концепции, связанная с переосмыслением себя и своего места в мире.

Окончание таблицы 3.2

6. Кризис социально-профессиональной самоактуализации (38–42 года)
--

<ul style="list-style-type: none"> • Неудовлетворенность возможностями реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации. • Изменение в ценностно-смысловой сфере. 	<ul style="list-style-type: none"> • Переход на инновационный уровень выполнения деятельности (творчество и т. д.). • Сверхнормативная социально-профессиональная деятельность, переход на новую должность или работу. • Смена профессиональной позиции (если в этом возрасте человек не решился реализовать свои замыслы, то он будет жалеть об этом всю жизнь).
7. Кризис угасания профессиональной деятельности (55–60 лет)	
<ul style="list-style-type: none"> • Ожидание ухода на пенсию и новой социальной роли. • Сужение социально-профессионального поля. • Психофизиологические изменения и ухудшение здоровья. 	<ul style="list-style-type: none"> • Постепенное повышение активности во внепрофессиональной сфере деятельности. • Социально-экономическая подготовка к новому виду жизнедеятельности.
8. Кризис социально-психологической адекватности (65–70 лет)	
<ul style="list-style-type: none"> • Новый способ жизнедеятельности: увеличение количества свободного времени, загруженность домашними заботами. • Сужение финансовых возможностей. • Социально-психологическое старение. • Утрата профессиональной идентификации. • Общая неудовлетворенность жизнью. • Чувство собственной ненужности. • Резкое ухудшение здоровья. 	<ul style="list-style-type: none"> • Организация социально-психологической взаимопомощи пенсионеров. • Вовлечение в общественно полезную деятельность. • Социально-психологическая активность. «Там, где нет хороших стариков, нет и хорошей молодежи».

Преодоление кризисов профессионализации и разрешение связанных с ними внутриличностных конфликтов могут быть полезным стимулом для развития личности (в этом случае говорят о конструктивном разрешении конфликта), или же способ разрешения конфликта и сам конфликт могут быть деструктивными. В последнем случае человек теряет ценные личностные качества, ранее достигнутый авторитет, статус, снижается его профессиональная эффективность, а отношение к труду и жизни в целом

становится более негативным, циничным, равнодушным, тягостным для самого человека.

Р. А. Ахмеров, исследуя биографические кризисы личности, в качестве факторов, обуславливающих их, указывает на *события* и отношения между ними. В зависимости от межсобытийных отношений он выделяет следующие кризисы:

- кризис нереализованности – субъективное отрицательное переживание жизненной программы;
- кризис опустошенности – душевная усталость и переживание отсутствия достижений;
- кризис бесперспективности – отсутствие перспектив профессионального роста, реальных планов на будущее [8].

Автор не увязывает эти кризисы с возрастом человека, по его мнению, они определяются субъективными переживаниями. В индивидуальной жизни человека основные кризисы встречаются в разных вариантах:

- опустошенность + бесперспективность;
- нереализованность + опустошенность + бесперспективность.

Такие сочетания кризисов весьма трудно переживаются человеком, и выход может быть деструктивным, вплоть до суицида.

Кризис нереализованности возникает в тех случаях, когда по тем или иным причинам в субъективной картине жизненного пути слабо представлены реализованные связи событий жизни. Человек не видит или недооценивает свои достижения, успехи, и в своем прошлом не усматривает существенных событий, достаточно полезных с точки зрения настоящего и предстоящего («моя жизненная программа не выполнена», «не удалась», «не повезло»).

Кризис опустошенности возникает в ситуации, когда по тем или иным причинам в субъективной картине жизненного пути слабо представлены актуальные связи, ведущие от прошлого и настоящего в будущее. Несмотря на то что человек сознает наличие у себя к данному времени важных, значимых достижений, у него доминирует переживание, что он «уже выкуренная сигарета» и у него нет заметно привлекающих его в будущем конкретных целей, «сил нет» и т. п.

Одной из причин может быть некоторая душевная усталость после длительного периода самозабвенной и упорной работы, «штурма высот» в жизни, в профессии. В этом случае оправданны существенная передышка, отход от утомившего образа жизни и деятельности. Другой вариант – при резкой смене социальной, производственной ситуации, жизненных

обстоятельств у всякого возможна затрудненность ориентировки в сложном потоке внешних явлений, переживание большой неопределенности, непредсказуемости будущего.

Кризис бесперспективности возникает в ситуации, когда по тем или иным причинам в сознании слабо представлены потенциальные связи событий, проекты, планы, мечты о будущем. Дело здесь не в самой по себе неопределенности будущего (оно может казаться и вполне определенным – картина безнадежного застоя, гарантированной скуки впереди или отсутствия перспектив профессионального роста, утверждения себя в основных жизненных ролях, уместных для данного возраста), а в переживании типа «впереди ничего не светит». У человека есть и достижения, и активность, и ценные личные качества, но он затрудняется в построении

новых жизненных программ, не видит для себя путей самоопределения, совершенствования, реализации себя в возможных ролях [1].

Жизненные кризисы являются предметом пристального внимания зарубежных психологов. Известный зарубежный психолог Г. Шихи выделяет основные кризисы взрослого человека [9]:

- 1) «вырывания корней», эмансипации от родителей (16 лет);
- 2) максимальных достижений (23 года);
- 3) коррекции жизненных планов (30 лет);
- 4) середины жизни (37 лет) – наиболее тяжелый, рубежный.

Э. Эриксон выдвинул постулат, что каждый возрастной этап имеет свою точку напряжения – кризис, порожденный конфликтом развития «я» личности. Человек сталкивается с проблемой соответствия внутренних и внешних условий существования. Когда у него вызревают те или иные качества личности, он встречается с новыми задачами, которые ставит жизнь перед ним как человеком определенного возраста.

Таким образом, *кризисы психического развития* – это переход от одной стадии развития к другой, характеризующийся изменением социальной ситуации, сменой ведущей деятельности и возникновением психологических новообразований.

С 14–16 лет изменение ведущей деятельности и социальной ситуации продолжает инициировать возникновение кризисов психического развития. Поскольку ведущей деятельностью взрослого человека становится учебно-профессиональная и профессиональная, оправданно называть эти кардинальные изменения *кризисами профессионального развития* личности. Решающее значение в возникновении этих кризисов принадлежит смене и перестройке ведущей деятельности. Разновидностью профессиональных кризисов являются *творческие кризисы*, обусловленные творческой несостоятельностью, отсутствием значимых достижений, профессиональной беспомощностью. Эти кризисы крайне тягостны для представителей творческих профессий: писателей, режиссеров, актеров, архитекторов, изобретателей и др.

Возрастные изменения человека, порождаемые биологическим развитием, являются самостоятельным фактором, детерминирующим

возрастные кризисы. Эти кризисы относятся к нормативным процессам, необходимым для нормального поступательного хода личностного развития. Следующую группу кризисов обуславливают внутриличностные изменения: перестройка сознания, бессознательные впечатления, инстинкты, иррациональные тенденции – все то, что порождает внутренний конфликт, рассогласование психологической целостности. Это *кризисы невротического характера*. Они традиционно являются предметом исследования фрейдистов, неопрейдистов и других психоаналитических школ.

Наряду с названными группами психологических кризисов имеется еще один огромный пласт кризисных явлений, обусловленных значительными резкими изменениями условий жизни. Детерминантами этих *жизненных кризисов* становятся такие важные события, как окончание учебного заведения, трудоустройство, вступление в брак, рождение ребенка, смена местожительства, уход на пенсию и другие изменения индивидуальной биографии человека. Эти изменения социально-экономических, временных и пространственных обстоятельств сопровождаются значительными субъективными трудностями, психической напряженностью, перестройкой сознания и поведения [4].

Следует выделить еще одну группу кризисов, обусловленных критическими обстоятельствами жизни – *драматическими*, а иногда и *трагическими* событиями. Эти факторы имеют разрушительный, подчас катастрофический исход для человека. Происходит кардинальная перестройка сознания, пересмотр ценностных ориентаций и смысла жизни вообще. Протекают эти кризисы на грани человеческих возможностей и сопровождаются запредельными эмоциональными переживаниями. Их вызывают такие ненормативные события, как потеря трудоспособности, инвалидность, развод, вынужденная безработица, миграция, неожиданная смерть близкого человека, лишение свободы и т. п. Эту группу называют *критическими кризисами*.

Первые три группы *психологических кризисов* имеют относительно выраженный хронологический, возрастной характер. Они являются нормативными; все люди их переживают, но уровень выраженности кризиса не всегда приобретает характер конфликта. Преобладающая тенденция нормативных кризисов – конструктивная, развивающая личность.

Вторые три группы *жизненных кризисов* имеют ненормативный, вероятностный характер. Время наступления, жизненные обстоятельства, сценарии, участники кризиса случайны. Эти событийные кризисы возникают вследствие стечения обстоятельств. Выход из таких кризисов

проблематичен. Иногда он бывает деструктивным, тогда общество получает циников, маргиналов, бомжей, алкоголиков, самоубийц. Типология рассмотренных кризисов схематически представлена на рисунке 3.2.



Рисунок 3.2 – Типология кризисов

Рассмотренные шесть групп кризисов в жизни каждого человека переплетены, и когда отдельные из них совпадают, то кризисы протекают очень остро, конфликтно.

К эффективным психотехнологиям преодоления кризисов профессионального становления относятся психопрофилактика кризисов, диагностика социально-профессиональных качеств личности как информационная основа коррекции профессионально-психологического профиля личности, тренинги личностного и профессионального роста, рефлексия профессионального развития и составление альтернативных сценариев профессиональной жизни, индивидуальное консультирование, прогноз желаемых профессиональных достижений. Психотехнологии преодоления кризисов профессионального становления создают условия для прогрессивного целенаправленного профессионального становления, способствуют профессиональной самоактуализации работников.

Кризисы профессионального развития могут также стать следствием внедрения новой организации труда, новых технологий, аттестации, тарификации и т. п.

4. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога

В современных условиях модернизации образования большую значимость приобретают вопросы профессиональной подготовки специали-

стов, способных быть конкурентоспособными на рынке труда, свободно владеющих своей профессией, компетентных. Е. А. Климов выделяет в профессиональном развитии индивидуума (развитии субъекта труда) пять основных направлений, фактически представляющих все основные элементы психического содержания этого развития:

1) приобретение человеком все более точной и широкой ориентированности в окружающей среде (природной, технической, социальной, информационной);

2) формирование направленности, в частности трудовой, профессиональной (развитие потребности в продуктивной общественно ценной деятельности);

3) усвоение (и совершенствование в качестве своих обретений) общественно выработанных способов действия и использования орудий, средств деятельности;

4) формирование системы устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности;

5) развитие знания о себе [1].

Очевидно, что человек, который желает достичь успеха, должен развиваться. Саморазвитие предполагает постоянную работу над собой. Оно затрагивает все сферы человеческой жизни: карьеру, любовь, дружбу, увлечения и т. п. Без стремления к самосовершенствованию, личностному росту невозможна успешная профессиональная деятельность. В свою очередь, личностный рост – стремление к идеалу, стремление стать лучше, укрепить свою самооценку. По сути, это составляющая успеха в любом деле. Это труд, который должен совершаться человеком над самим собой.

Личностный рост необходим для профессионального успеха, он дает возможность достигать поставленных целей и воплощать свои мечты в реальность. Постепенный личностный рост молодого специалиста влечет за собой изменение содержания его профессиональной деятельности.

Исследование проблемы профессионального саморазвития в психологии представлено работами по профессиональному становлению, психологии профессионализма, профессиональной пригодности. Исходным тезисом большинства отечественных исследований является идея детерминации развития личности деятельностью, а поэтому человек изучается с позиций его соответствия профессии и успешной деятельности в ней.

Анализируя исследования в этой области, мы обнаруживаем, что профессиональное саморазвитие – это целенаправленный процесс усовершенствования профессионализма, определяемый самим человеком.

Развитие личности происходит в процессе успешного овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта. Становление профессионала возможно лишь в результате единства развития как профессионализма, так и личностного развития. Изучение человека в течение его жизненного пути показывает, что образование и проявление в нем качеств активного субъекта деятельности делятся до тех пор, пока эта деятельность продолжается. При этом только значимая деятельность может стать основой саморазвития.

Определение параметров профессионала в различных сферах жизнедеятельности, прослеживание основных изменений, наступающих в этих параметрах по мере повышения профессионализма человека, привели к пониманию важности механизма саморазвития в профессиональном становлении человека. Установление уровня, достигнутого человеком как субъектом деятельности, традиционно, оценивается по результатам в профессиональной деятельности, по соответствию ее свойств, требованиям деятельности.

Для человека профессия – это источник существования и средство личностной самореализации. Профессионализация оказывает влияние на личность, может ее стимулировать или, наоборот, разрушать, выступая, таким образом, фактором личностного саморазвития.

Анализ исследований позволяет в качестве вывода выделить наиболее существенную характеристику саморазвития: основной внутренний механизм развития личности состоит в сознательном, качественном изменении самого себя, саморазвитие личности связано со становлением субъектности. Субъектность выступает качественным показателем саморазвития личности. Профессиональное саморазвитие – внутренне обусловленное прогрессивное самоизменение человека, выражающееся в изменении качества его профессиональной деятельности и диалектически связанное с динамикой изменения этого качества.

Личный результат профессионального развития человека, несомненно, значительно шире традиционно выделяемых форм профессионального опыта – знаний, умений, навыков.

В профессиональной деятельности практически невозможно отделить личностное начало от профессионального. В связи с этим смысл профессиональной деятельности в максимальной степени совпадает с реализацией главной потребности человека – быть личностью, потребности к самоосуществлению, самореализации.

Технологические и информационные изменения в мире происходят настолько стремительно, что однажды полученное хорошее образование сегодня уже не может стать гарантом эффективности дальнейшей работы без систематического и непрерывного личного совершенствования и

развития. Без постоянного обновления ранее полученных знаний и сформированных умений, без умелого анализа ситуации, отслеживания изменений

в нормативных документах и законодательстве результаты деятельности специалиста могут быть признаны непрофессиональными. В некоторых профессиях, к которым относится и педагогическая деятельность, данное положение еще не предоставляется всем бесспорным и очевидным, хотя реальное положение вещей говорит об обратном.

Системе современного образования присущи инертность, приверженность традициям, сопротивляемость переменам. Любые существенные нововведения воспринимаются средой достаточно болезненно. При этом традиционная система переподготовки и повышения квалификации педагогических работников высшей школы не в состоянии обеспечить в полной мере непрерывное образование, поэтому каждый из них обязан самостоятельно поддерживать свой профессиональный рост и личное развитие [8].

Приоритетные задачи, стоящие перед системой образования – обеспечение организации учебного процесса с учетом современных достижений науки; систематическое обновление всех аспектов образования; непрерывность образования в течение всей жизни человека; создание программ, реализующих информационные технологии в образовании; подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий. В этой связи происходящая модернизация системы образования предъявляет особые требования к уровню квалификации педагогических кадров, реализующих образовательные программы нового поколения, в частности к их непрерывному профессионально-личностному саморазвитию.

Задача формирования самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, определяет необходимость подготовки педагогов, способных к личному самоопределению и саморазвитию, к постоянному личностному росту. Ученые отмечают, что у педагога есть три возможности или три пути в определении перспектив своего развития: *путь адаптации*, *путь саморазвития* и *путь стагнации* (распада деятельности, деградации личности). Адаптация дает возможность приспособиться ко всем требованиям системы образования, освоить все виды деятельности, овладеть ролевыми позициями. Саморазвитие позволяет постоянно самосовершенствоваться, изменяться, в конечном итоге полностью реализовать себя как профессионала. Стагнация наступает тогда, по мнению С. Г. Вершловского, когда педагог

«останавливается в своем развитии, живет за счет эксплуатации стереотипов, старого багажа». В результате профессиональная активность снижается, возрастает невосприимчивость к новому и, как итог, утрачивается даже то, что когда-то позволяло быть на уровне требований [9].

Личностно-профессиональный рост и самосовершенствование на протяжении всего периода педагогической деятельности – неперенное условие успешной деятельности педагога. Самообразование – необходимое постоянное слагаемое жизни культурного, просвещенного человека, занятие, которое сопутствует ему всегда.

Таким образом, *личностно-профессиональный рост педагога понимается как непрерывный процесс раскрытия его личностно-профессионального потенциала, влияющий на педагогическую деятельность в целом.* Безусловно, самое главное в этом – личная заинтересованность педагога в самосовершенствовании. Если педагог стремится к саморазвитию и личностному росту, нацелен на углубление знаний и умений, расширение кругозора, то стадии его личностно-профессионального роста будут выглядеть следующим образом (рисунок 3.3).



Рисунок 3.3 – Стадии личностно-профессионального роста педагога

Профессиональное развитие и становление педагога без грамотно построенного самообразовательного процесса невозможно. Самообразование можно рассматривать в двух значениях: как самообучение (в узком смысле – как самонаучение) и как самосозидание (в широком – как создание себя, самостроительство). Во втором случае самообразование выступает одним из механизмов превращения личности педагога в творческую личность. Поэтому профессиональный рост также можно назвать и поиском своего пути.

Залогом успешного роста педагога будет систематическая самостоятельная, заинтересованная работа с научно-методическими изданиями, разработками, рекомендациями, где представляется опыт коллег. Чем шире кругозор педагога, чем серьезнее он подкован теоретически, тем легче будет найти наиболее удачный метод, форму подачи материала, тем больше будет спектр его мастерства.

Инвестиции в развитие образования, модернизация его материально-технической базы, обновление содержания образования не будут давать ожидаемого эффекта, если уровень профессионального развития педагогических кадров не отвечает этим изменениям. Фактический уровень профессионального развития педагога, его квалификации, компетентности и опыта, степень профессиональной готовности педагогического коллектива могут не соответствовать уровню сложности созидательной задачи, поставленной социумом. Дефицит квалификации и опыта педагогических кадров, их отставание от сложности профессиональных задач указывают на общую потребность социума, педагогического коллектива, каждого педагога в постоянном и опережающем, перспективном профессиональном развитии. Профессиональное развитие педагогических кадров – фактор положительной обратной связи в управлении качеством образования.

Чтобы вырастить новое поколение, педагог должен быть эрудированным и гибким в поведении, увлеченным и умеющим увлекать детей, открытым в общении.

Стандарты нового поколения отличаются от прежних своей ориентированностью на практику. В связи с этим остается актуальной проблема повышения качества школьного образования, решение которой зависит от профессиональной компетентности педагогических кадров.

Под профессиональной компетентностью понимается совокупность профессиональных и личностных качеств, необходимых для успешной педагогической деятельности. Поэтому понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм.

Профессионально компетентным можно назвать педагога, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся, работает творчески, восприимчив к педагогическим инновациям, способный адаптироваться в меняющейся педагогической среде.

От профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества. Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимостью повышение квалификации и профессионализма педагога, т. е. его профессиональной компетентности.

Исходя из современных требований, предъявляемых к педагогу, учреждение определяет основные пути развития его профессиональной компетентности (рисунок 3.4):

- Система повышения квалификации.
- Аттестация педагогических работников на соответствие занимаемой должности и квалификационную категорию.
- Самообразование педагогов.
- Активное участие в работе методических объединений, педсоветов, семинаров, конференций, мастер-классов.
- Владение современными образовательными технологиями, методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование.
- Овладение информационно-коммуникационными технологиями.
- Участие в различных конкурсах, исследовательских работах, экспертных комиссиях.

Качество образования



Рисунок 3.4 – Основные способы развития профессиональной компетентности педагога

Система повышения квалификации. Система повышения квалификации педагогических кадров рассматривается как автономная и гибкая подструктура общей системы непрерывного образования, мобильно отклика-

ющаяся на запросы не только общества, но и каждой отдельной личности.

Повышение квалификации можно рассматривать как результат, как процесс, как целостную образовательную систему. Первое предполагает продуктивные изменения профессиональных и значимых качеств педагогов вследствие их обучения в учреждениях повышения квалификации. Второе означает целенаправленный процесс обучения педагогов, сопровождающийся фиксацией изменений профессионального уровня обучающихся. Третье – часть системы непрерывного педагогического образования, институтированная на республиканском и региональном уровнях (институты повышения квалификации работников образования, городские методические службы).

Аттестация педагогических работников на соответствие занимаемой должности и квалификационную категорию. Одним из механизмов мотивации педагогов на повышение своей профессиональной компетентности является аттестация. Сегодня она должна быть не только диагностической, оценивающей процедурой, но и развивающей, прогностической, так как приводит педагога и весь педагогический коллектив к осознанию своих сильных и слабых сторон и индивидуального стиля деятельности, т. е. к самоанализу и самооценке.

Самообразование педагогов. При организации самообразования учитывается профессиональный уровень педагогов, используются различные критерии, позволяющие отнести педагогов к той или иной группе и в соответствии с этим выбрать цели и способы обучения.

Начинающему педагогу самостоятельная работа по самообразованию позволяет пополнять и конкретизировать свои знания, осуществлять глубокий и детальный анализ возникающих в работе с учащимися ситуаций. Педагог со стажем имеет возможность не только пополнить копилку своих знаний, но и найти эффективные, приоритетные для себя приемы развивающей и коррекционной работы с учащимися и родителями, овладеть элементарной диагностической и исследовательской деятельностью.

Кроме того, у педагогов развивается потребность в постоянном пополнении педагогических знаний, формируется гибкость мышления, умение моделировать и прогнозировать воспитательно-образовательный процесс, раскрывается творческий потенциал. Педагог, владеющий навыками самостоятельной работы, имеет возможность подготовиться и перейти

к целенаправленной научно-практической, исследовательской деятельности, что свидетельствует о более высоком профессиональном, образовательном уровне, а это влияет на качество воспитательно-образовательного процесса и результативность педагогической деятельности.

Важным условием является правильно организованная и проводимая в системе работа по самообразованию. К сожалению, не всегда и не все педагоги владеют навыками самостоятельной работы (испытывают затруднения в подборе и изучении методической литературы, в выборе темы, постановке целей и задач и т. п.).

Критерии эффективности самообразования. В процессе самообразования реализуется потребность педагога к собственному развитию и саморазвитию.

Педагог владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта. Педагогический опыт является фактором изменения образовательной ситуации. Педагог понимает как позитивные, так и

негативные моменты своей профессиональной деятельности, признает свое несовершенство, следовательно, является открытым для изменений.

Педагог обладает развитой способностью к рефлексии. Педагогическая рефлексия является необходимым атрибутом учителя-профессионала (под рефлексией понимается деятельность человека, направленная на осмысление собственных действий, своих внутренних чувств, состояний, переживаний, анализ этой деятельности и формулирование выводов). При анализе педагогической деятельности возникает необходимость получения теоретических знаний, необходимость овладения диагностикой – самодиагностикой и диагностикой учащихся, необходимость приобретения практических умений анализа педагогического опыта.

Программа профессионального развития педагога включает в себя возможность исследовательской, поисковой деятельности. Педагог обладает готовностью к педагогическому творчеству. Осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального развития и саморазвития.

Активное участие в работе методических объединений, педсоветов, семинаров, конференций, мастер-классов. Востребованными формами методической работы являются теоретические и научно-практические конференции, вебинары.

Педагогическая конференция – это не форма получения образования, скорее это способ ознакомления общественности со своими теориями, а также первичная апробация своих идей на практике. Что дает участие в педагогической конференции? Во-первых, возможность быть в курсе актуальных научных и практических педагогических проблем, не занимаясь при этом непосредственно наукой или узкой практикой. Во-вторых, это способ самому попробовать выдвинуть свою идею, обсудить ее с профессионалами, увидеть «слабые» моменты, которые нужно еще доработать. В-третьих, участие в педагогических конференциях дает толчок профессиональному росту, развивает умение выступать на публике и вести дискуссию. Этот список можно продолжать. Несомненно одно: педагогическая конференция – наиболее эффективное средство установления и поддержания связей среди педагогов.

Владение современными образовательными технологиями, методическими приемами, педагогическими средствами и их постоянное совершенствование. Особую роль в процессе профессионального самосовершенствования педагога играет его *инновационная деятельность*. В связи с этим становление готовности педагога к ней является важнейшим условием его профессионального развития.

Если педагогу, работающему в традиционной системе, достаточно владеть педагогической техникой, т. е. системой обучающих умений, позволяющих ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения,

то для перехода в инновационный режим определяющей является готовность педагога к инновациям. Инновационная деятельность педагогов представлена следующими направлениями: апробация учебников нового поколения, внедрение новых образовательных стандартов, освоение современных педагогических технологий, социальное проектирование, создание индивидуальных педагогических проектов.

Развитие профессиональной компетентности – это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий непрерывное развитие и самосовершенствование.

Формирование профессиональной компетентности – процесс циклический, так как в процессе педагогической деятельности необходимо постоянное повышение профессионализма, и каждый раз перечисленные этапы повторяются, но уже в новом качестве. Вообще процесс саморазвития обусловлен биологически и связан с социализацией и индивидуализацией личности, которая сознательно организует собственную жизнь, а значит, и собственное развитие. Процесс формирования профессиональной компетентности также сильно зависит от среды, поэтому именно среда должна стимулировать профессиональное саморазвитие.

Овладение информационно-коммуникационными технологиями. Развитие современного мира диктует необходимость управления развитием и внедрением информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс, что влечет за собой необходимость формирования информационно-коммуникационной компетентности педагога, являющейся его профессиональной характеристикой, составляющей педагогического мастерства. С внедрением новых информационно-коммуникационных технологий современный педагог получает мощный стимул для собственного профессионального, творческого развития, тем самым способствует повышению качества образования.

На текущий момент у современного педагога имеется в распоряжении целая гамма возможностей для применения в процессе обучения разнообразных информационно-коммуникационных технологий – многочисленные электронные учебные пособия, Интернет, форумы для общения, банки данных, словари и справочники, дидактический материал, презентации, программы, автоматизированные системы, осуществляющие контроль, и мн. др. Благодаря этому актуализируется содержание образования, возможен интенсивный обмен информацией, прежде всего с

коллегами, учениками и их родителями, партнерами извне, в силу этого процесс обучения принимает динамический характер.

Участие в различных конкурсах, исследовательских работах, экспертных комиссиях. Конкурсы педагогического мастерства – одно из средств повышения профессионализма педагога. Они создают благоприятную мотивационную среду для профессионального развития педагогов, распространения инновационного опыта, способствуют профессиональному самоопределению. Каждый конкурс несет свою смысловую нагрузку.

Понять значимость конкурсов в жизни педагога может в полной мере тот, кто сам однажды принял участие в профессиональном конкурсе, кто был в группе поддержки, помогал советом или делом. По большому счету, не так уж важны победы и призы – важна сама атмосфера интеллектуального напряжения, единения, атмосфера сотворчества. Подобные мероприятия требуют огромных затрат – интеллектуальных. Ведь они рождают уверенность в собственных силах и устремляют вперед.

Можно по-разному относиться к конкурсам, принимать их или не принимать, поддерживать или игнорировать, но сложно отрицать то, что ситуация конкурса – это мобилизация внутренних ресурсов, необходимость точного расчета времени, огромное психологическое напряжение.

К положительным сторонам конкурсов можно отнести:

- развитие компетенций педагогов, развитие творческого потенциала, приобщение к исследовательской деятельности;
- развитие активной жизненной позиции, коммуникативных способностей, стремления к самосовершенствованию, самопознанию, самоактуализации;
- создание благоприятной мотивационной среды для профессионального развития педагогов;
- внедрение новых педагогических технологий в сферу образования;
- повышение рейтинга не только отдельного педагога, но и учреждения образования в целом и др.

Показателями эффективности внедрения модели системы управления профессиональным развитием педагогических кадров являются:

1. Рост удовлетворенности педагогов собственной деятельностью.
2. Положительный психолого-педагогический климат в коллективе.
3. Высокая заинтересованность педагогов в творчестве и инновациях.
4. Овладение современными методами обучения и воспитания.
5. Положительная динамика качества образования.
6. Высокий уровень профессиональной самодеятельности педагогов.
7. Своевременное выявление и обобщение передового педагогического опыта.

8. Постоянное внимание администрации к деятельности педагогов, наличие системы стимулирования педагогической деятельности.

9. Качественно организованная система методического сопровождения и поддержки образовательной деятельности.

Таким образом, данная модель способствует:

- готовности педагогов к инновационной деятельности;
- повышению профессиональной компетенции педагогов;
- повышению качества обучения учащихся;
- конкурентоспособности учреждения образования среди образовательных учреждений города;
- мобильному управлению педагогическим коллективом;
- эффективному внедрению современных образовательных технологий (в том числе ИКТ);
- созданию здоровьесберегающей среды в образовательном процессе.

В ракурсе современных исследований педагога как субъекта профессиональной деятельности большое значение придается личностному потенциалу как специфической «внутренней опоре», позволяющей созидать продуктивные условия реализации педагогической деятельности в достаточно энтропийной среде. Личностный потенциал рассматривается как интегральное образование, включающее высокий уровень осмысленности жизни и временной перспективы; продуктивную самореализацию и самодетерминацию.

Таким образом, развитие позитивного отношения к себе может рассматриваться в качестве личностного ресурса профессионального успеха современного педагога. Значимым способом повышения позитивного

отношения к себе является сегодня активное участие в жизни профессионального сообщества, профессиональных конкурсах, творческих объединениях, социально-значимых проектах, достижение социального признания результатов деятельности. Посредством такой активности педагог

получает возможность выйти за рамки программно-определенной деятельности, расширить возможности персонализации и получить социальное подтверждение собственной состоятельности и компетентности. Профессиональная деятельность педагога погружена в контекст инновационной образовательной среды, что требует от ее субъекта повышенного уровня развития способности к личностному и профессиональному росту.

Возможность непрерывного профессионально-личностного роста подразумевает развитие аналитических, оценочных, рефлексивных и прогностических умений, способности делать самостоятельный выбор в ситуациях неопределенности и нести ответственность за результаты активности. Именно профессиональная ответственность способствует

последовательному достижению цели, воплощению индивидуального проекта развития. Необходимо учитывать тот факт, что во многом ответственность связана с выраженностью личностного смысла и удовлетворенностью педагога своей деятельностью [10].

Реальный спектр возможностей, существующих в рамках непрерывного образования личности, не ограничивается перечисленными выше действиями. Они лишь примерно иллюстрируют возможные направления деятельности преподавателей.

Таким образом, первое и главное условие, без которого невозможно вхождение в педагогическую деятельность, – *личностное принятие педагогом саморазвития как особого вида деятельности*. Педагог, лишенный какой-либо четкой профессиональной позиции, обречен на бесплодную деятельность. Но в современном меняющемся мире ценна даже не столько какая-то определенная профессиональная педагогическая позиция, ценен сам опыт саморазвития, само творческое отношение к своему делу. Этот опыт – опыт не только успехов, но и опыт трудностей, кризисов, проблем. Преподаватель способен выйти за пределы непрерывного потока педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом.

Психологическое благополучие педагога, удовлетворенность своей жизнедеятельностью, восходящее личностное саморазвитие, способность к позитивному функционированию проецируются в пространство педагогического взаимодействия, создавая условия для успешного формирования у учащихся базовых личностных умений. В позитивном функционировании педагога в профессии большое значение имеет адекватная оценка своих личностных ресурсов, осознание их содержательной специфики и возможных способов расширения, а также направленности личности. В направленности личности педагога интегрируются социальные и личные ценности, задавая определенный вектор и стратегию профессионально-личностного саморазвития, использования собственных ресурсов и построения профессионального поведения. По существу, направленность является мощной движущей силой профессионально-личностного развития субъекта.

Профессия педагога имеет свою специфику: он работает с Человеком, а значит, его собственная личность является мощным «рабочим инструментом». И чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат. Таким образом, именно в педагогической профессии профессионально-личностное саморазвитие – неременное условие достижения профессионализма.

Профессиональное саморазвитие и самовоспитание педагога. Различают внешнее и внутренне саморазвитие. Внешнее – требования и

ожидания общества. Внешние требования являются основными и определяют глубину и направление, необходимое для саморазвития. Внутреннее –

потребность педагога в самовоспитании (убеждения, чувство долга и ответственности, здоровья, самолюбия). Важную роль играет уровень самооценки педагога.

Выделяют *два приема саморазвития педагога*:

1) умение соотнести уровень своих действий с достигнутым результатом;

2) умение сопоставить свое мнение с мнением окружающих.

Саморазвитие имеет двойной педагогический результат. С одной стороны, происходит изменение в личностном развитии и профессиональном росте, с другой – овладение способностью заниматься само-развитием. Судить о саморазвитии можно по следующему уровню овладения действиями:

1) цель и полагание – умение ставить перед собой профессионально значимые цели и задачи саморазвития;

2) планирование – умение выбирать средства, способы действия и приемы саморазвития;

3) самоконтроль – умение сопоставлять деятельность и полученные результаты саморазвития;

4) коррекция – внесение необходимых поправок в результаты работы над собой.

Выделяют *три стадии профессионального саморазвития*:

1. Цели и задачи еще неконкретны, их содержание недостаточно определено. Они существуют в виде неопределенного желания стать лучше вообще. Средства и способы самовоспитания еще не вполне освоены. Процесс самовоспитания протекает как учебная процедура. Студент нуждается в помощи со стороны учителя.

2. Цель и полагание становятся более определенными и конкретными. Рассуждение, самоинструкция, самокритичность – это существенное проявление саморазвития.

3. Педагог самостоятельно формирует цели и задачи. Все действия осуществляются автоматически и непринужденно. Самовоспитание – самосовершенствование личности.

Профессиональный рост и личностное развитие педагога. Гуманизация, как общего, так и профессионального образования, связана с развитием творческих возможностей человека, созданием реальных условий для обогащения интеллектуального, эмоционального, волевого и нравствен-

ного потенциала личности, стимулированием у нее стремления реализовать себя, расширять границы саморазвития и самоосуществления. Такая идеальная гуманистическая цель образования, считал известный

философ Э. В. Ильенков, позволит вывести каждого человека в его индивидуальном развитии на передний край человеческой культуры, на границу познанного и непознанного, сделанного и несделанного. Перевод человека на новый уровень овладения культурой, изменение его отношения к миру, другим людям и к себе, повышение ответственности за свои действия и их последствия – основной результат гуманизации образования. Идея личностного развития выводит цель современного педагогического образования за пределы традиционных представлений о нем как о системе передачи некоторой суммы профессиональных знаний и формирования соответствующих им умений и навыков.

При традиционном подходе педагог выступает лишь в качестве основы жестко регламентированной педагогической деятельности. В рамках же гуманистического подхода целью образования выступает непрерывное общее и профессиональное развитие индивидуальности и личности всех участников педагогического процесса, в том числе и педагога.

В связи с этим меняется и цель профессиональной подготовки педагога. Кроме профессиональных знаний, умений и навыков (профессиональная компетентность), она охватывает и общекультурное развитие педагога, формирование у него личностной позиции (мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности). Причем это единство выглядит не как сумма свойств, а как качественно новое образование. Оно характеризуется таким уровнем развития личности педагога,

на котором действия и поступки определяются не столько внешними обстоятельствами, сколько внутренним мировоззрением, установками.

Вхождение в профессию, считают психологи, есть «врастание» в «суперроль», во многом предопределяющую стиль и образ жизни человека. Общая удовлетворенность человека в значительной мере зависит от того, насколько насыщаются его фундаментальные потребности, потребность в творческой самореализации, понимании и признании индивидуальных ценностей ближайшим окружением референтных лиц, в развитии и саморазвитии и др.

Человек не может «просто жить» и выполнять свою работу, он должен обрести цель, в которой работа и профессия, а главное, он сам и его действия в профессии занимают определенное место.

В том случае если избранная профессия не противоречит сформировавшимся личностным особенностям и профессиональное становление личности соответствует основным ее ценностным представлениям, то можно ожидать в будущем ценностного отношения к профессиональной деятельности. Другими словами, в том случае отмечается единство личностного развития и профессионального роста личности.

Следовательно, проблема выбора профессии и овладения деятельностью является частью проблемы смысла жизни.

В научной литературе проблема профессионального соответствия ассоциируется с наличием определенного потенциала задатков или способностей, которые могут обеспечить успешное формирование необходимых профессиональных знаний, умений и навыков. О гармоничном развитии личности, о профессионализации как процессе, в значительной степени определяющем это развитие, речь практически не идет. Предполагается, что с личностью будет все в порядке, если она по отдельным параметрам соответствует требованиям, предъявляемым профессиональной деятельностью к субъекту. Однако в ряде случаев даже при наличии требуемых качеств человек оказывается неспособным достичь таких состояний, как плодотворность (Э. Фромм), самоактуализация (А. Маслоу), идентичность (Э. Эриксон). Это как раз тот случай, когда состоялась не личность, а функционер, для которого характерна двойственная ролевая позиция – для работы и для себя.

Личностное развитие и профессиональный рост педагога как органичное единство возможны тогда, когда в процессе «врастания» в профессию (выбор профессии, профессиональное обучение, осуществление педагогической деятельности) осуществляется целенаправленное разрешение ряда противоречий. Прежде всего, это противоречие, возникающее в индивидуальном сознании между эталоном личности профессионала и образом своего внутреннего, уже существующего «я».

Мотивы личностного развития педагога. Установлено, что большинство студентов, поступающих в педагогические вузы, имеют интерес к профессии педагога или склонность к педагогической деятельности. При этом определяющими факторами, оказавшими влияние на выбор профессии, являются первая учительница или один-два учителя, преподававших учебный предмет в средних и старших классах, личный опыт педагогической работы.

Мотивы выбора педагогической профессии во многом предопределяют и мотивы учения студентов педагогического вуза. Если принять во внимание, что мотив – это не что иное, как потребность, то для будущих учителей такой потребностью может быть «чистый» познавательный интерес, стремление лучше подготовиться к самостоятельной профессиональной деятельности, чувство долга и ответственности или же стремление посредством учения выделиться среди однокурсников, занять престижное положение в коллективе, избежать нареканий со стороны преподавателей и родителей, желание получить похвалу, повышенную стипендию и т. п.

Мотивы разделяются на *ведущие* (долговременные) и *ситуативные*. Кроме того, различают *внешние* и *внутренние* мотивы. Деятельность педагога представляет собой цепь различных ситуаций. В одних ситуациях цель деятельности и мотив совпадают. Другие ситуации воспринимаются как целенаправленное принуждение, когда цель и мотив не совпадают. В этом случае к цели педагогической деятельности педагог может относиться безразлично и даже негативно. В ситуациях первого типа педагоги работают с увлечением, вдохновенно, а следовательно, и продуктивно.

Во втором случае – с неизбежным нервным напряжением и обычно не имеют хороших результатов.

Педагогическая деятельность является весьма сложной и поэтому обычно вызывается несколькими мотивами, различающимися по силе, личной и социальной значимости. Полимотивированность педагогической деятельности – явление обычное: учитель может хорошо работать ради достижения высоких результатов, но в то же время удовлетворять другие свои потребности (признание коллег, моральное и материальное поощрение и др.).

Важнейшую роль играют *социально ценные* мотивы педагогической деятельности. К ним относятся чувство профессионального и гражданского долга, ответственность за воспитание детей, честное и добросовестное выполнение профессиональных функций (профессиональная честь), увлеченность предметом преподавания и удовлетворение от общения с детьми, осознание высокой миссии учителя; любовь к детям, чувство призвания [11].

Творческая индивидуальность педагога. Гуманизация образования в значительной степени зависит от ориентации учителя на творчество в его деятельности. Уровень творчества показывает меру реализации учителем своих возможностей и является важнейшей характеристикой его личности, обуславливающей авторский педагогический стиль.

Творческую индивидуальность учителя характеризует, прежде всего, *потребность в самореализации*, т. е. стремление к возможно более полной реализации своих потенций в профессиональной деятельности. Потребность в самореализации характерна для человека с достаточно развитым самосознанием, способного к выбору.

Теоретическое и практическое значение в этой связи приобретает идея единства потенциального и актуального в развитии личности педагога. Согласно этой идее, необходимо учитывать не только уже проявившиеся, существующие, но и потенциальные характеристики личности, те природные особенности, которые еще не проявились. Формой потенциального выступают цели, стремления, идеалы личности, а также объективные перспективы и возможности ее развития.

С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что *человека как личность характеризует не только то, что есть, но и то, чем он хочет стать, к чему он активно стремится*, т. е. его характеризует не только то, что уже сложилось и составляет содержание его внутреннего мира и деятельности, но и то, что является сферой возможного развития.

Деятельность учителей-новаторов, мастеров педагогического труда доказывает, что чем ярче индивидуальность педагога, тем гармоничнее сочетаются в нем профессионализм и духовная культура, тем своеобразнее он воспринимает, оценивает и преобразует окружающую действительность, а потому он более интересен учащимся, обладает большими возможностями влияния на развитие их личности.

Творческая индивидуальность проявляется не только в *освоении* накопленной человечеством культуры и развитии на этой основе индивидуальной духовной культуры. Она, прежде всего, выражается в актив-

ной *преобразовательной деятельности*, в процессах личностного выбора и личностного вклада, полной отдачи себя.

Условия развития творческой индивидуальности педагога. Рядом исследований установлена совокупность условий, необходимых для формирования профессионального самосознания будущего педагога. Они способствуют возникновению у педагога потребности в творческой профессиональной деятельности. Среди условий можно выделить следующие:

- обращенность сознания на себя как на субъект педагогической деятельности;
- переживание конфликтов;
- способность к рефлексии;
- организация самопознания профессионально-личностных качеств;
- использование совместных форм деятельности;
- широкое вовлечение будущего учителя в различные виды профессионально-нормативных отношений;
- предоставление возможности для наиболее полного сравнения и оценивания профессионально важных качеств, умений и навыков; формирование правильного оценочного отношения к себе и к другим и др.

Как видно, важнейшее место в развитии творческой индивидуальности педагога занимает *саморазвитие*. Студент как «автор» саморазвития должен обладать следующими свойствами: способностью самостоятельно формулировать задачи по саморазвитию и выработать стратегию и тактику их достижения; самостоятельно добывать учебную и профессиональную информацию и оперировать ею в связи с решением теоретических и практических задач; искать новые средства решения образовательных задач; получать новые знания в общении с группой, однокурс-

никами; извлекать новые знания, необходимые для решения собственных задач, в общении с преподавателями, учителями школ.

Творческое самосовершенствование педагога предполагает осознание себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, требующий совершенствования и корректировки, и разработку долгосрочной программы саморазвития [11].

Потребность в самосовершенствовании строится на идеалах личности. *Педагогический идеал* – это представление педагога о том, каким он должен быть в соответствии с той педагогической целью, которую он ставит перед собой. Так, если учитель ориентирован на ребенка и его интересы,

то его личностные характеристики и методы деятельности будут иные, нежели при ориентации на учебный предмет. Педагогический идеал – это сплав социального заказа общества и педагогического кредо самого педагога. Он проявляется в осознании им своей миссии, в видении себя в педагогическом процессе.

Идеал педагога конкретизируется в системе задач, которые ему приходится решать повседневно. Именно это придает работе учителя неповторимый и одновременно творческий характер. В процессе превращения педагогического идеала в реальную деятельность и происходит то, что именуется педагогическим творчеством. Преодоление противоречий между педагогическим идеалом и реальной педагогической практикой и вызывает потребность добавлять, преобразовывать, искать иные способы решения педагогических задач. В повседневном разрешении возникающих и познаваемых противоречий заключается источник педагогического творчества.

Утверждение К. Д. Ушинского о том, что педагог живет до тех пор, пока учится, в современных условиях приобретает особое значение. Сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования. А. Дистервег писал, имея в виду учителя: «Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием». Способность «творить себя» в соответствии с социально-нравственными идеалами, в которых профессиональная компетентность, богатая духовная жизнь и ответственность стали бы естественными условиями человеческой жизни, острейшей потребностью дня.

Профессиональное саморазвитие, как и любая другая деятельность, имеет в своей основе довольно сложную систему мотивов и источников активности. Обычно движущей силой и источником самовоспитания педагога называют *потребность в самосовершенствовании*.

Различают внешние и внутренние источники активности саморазвития. *Внешние источники* (требования и ожидания общества) выступают в качестве основных и определяют направление и глубину необходимого

саморазвития. Вызванная извне потребность педагога в самовоспитании в дальнейшем поддерживается *личным источником* активности (убеждениями, чувством долга, ответственности, профессиональной чести, здорового самолюбия и т. п.). Эта потребность стимулирует систему действий по самосовершенствованию, характер которых во многом предопределяется содержанием профессионального идеала. Другими словами, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах педагога личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс саморазвития.

Для развертывания процессов саморазвития большое значение имеет уровень сформированности *самооценки*. Психологи отмечают два приема формирования верной самооценки. Первый состоит в том, чтобы соотнести уровень своих притязаний с достигнутым результатом, а второй – сопоставить их с мнениями окружающих. Если притязания невысоки, то это может привести к формированию завышенной самооценки. Изучение характера затруднений в деятельности педагогов показало, что только те, кто ставят перед собой высокие задачи, имеют затруднения. Это, как правило, творчески работающие педагоги. Те же, кто не имеет высоких притязаний, обычно удовлетворены результатами своей работы, высоко их оценивают, в то время как отзывы об их работе далеки от желаемых. Вот почему так важно каждому человеку, избравшему педагогическую профессию, сформировать в своем сознании идеальный образ педагога.

Если к саморазвитию относиться как к целенаправленной деятельности, то обязательным компонентом ее должен быть *самоанализ*. Педагогическая деятельность предъявляет особые требования к развитию познавательных психических процессов: мышления, воображения, памяти и др. Не случайно многие психологи и педагоги в ряду профессионально значимых свойств личности учителя называют способность к распределению внимания, профессиональную память на лица, имена, психические состояния, педагогическое воображение, наблюдательность и т. д.

Составной частью профессионального саморазвития является *самообразовательная работа педагога*. Овладение умениями и навыками самостоятельной работы начинается с установления гигиенически и педагогически обоснованного режима дня. Надо так спланировать свою учебную и внеучебную деятельность, чтобы оставалось время и для самообразовательной работы, и для культурного отдыха.

В деятельности педагога, для которого характерна культура умственного труда, проявляются следующие компоненты:

- культура мышления как совокупность умений анализа и синтеза, сравнения и классификации, абстрагирования и обобщения, «переноса» полученных знаний и приемов умственной деятельности в новые условия;

- устойчивый познавательный процесс, умения и навыки творческого решения познавательных задач, умения сосредоточиться на главных, наиболее важных в данный момент проблемах;

- рациональные приемы и методы самостоятельной работы по добыванию знаний, совершенное владение устной и письменной речью;

- гигиена умственного труда и его педагогически целесообразная организация, умение разумно использовать свое время, расходовать физические и духовные силы.

Наиболее эффективный путь профессионального самообразования педагога – его участие в творческих поисках педагогического коллектива, в разработке инновационных проектов развития образовательного учреждения, авторских курсов и педагогических технологий и т. д.

Оценка эффективности и стадии саморазвития. Саморазвитие имеет как бы двойной педагогический результат. С одной стороны – это те изменения, которые происходят в личностном развитии и профессиональном росте, а с другой – овладение самой способностью заниматься саморазвитием. Судить о том, овладел ли будущий педагог этой способностью, можно по тому, научился ли он осуществлять следующие действия:

- целеполагание – ставить перед собой профессионально значимые цели и задачи саморазвития;

- планирование – выбирать средства и способы, действия и приемы саморазвития;

- самоконтроль – осуществлять сопоставление хода и результатов саморазвития с тем, что намечалось;

- коррекция – вносить необходимые поправки в результаты работы над собой.

Овладение такими действиями требует времени и определенных умений, поэтому исследователи выделяют стадии профессионального саморазвития.

На *начальной стадии* овладения профессиональным самовоспитанием его цели и задачи неконкретны, их содержание недостаточно определено. Они существуют в виде неопределенного желания стать лучше

вообще, которое появляется при воздействии внешних стимулов. Средства и способы самовоспитания еще не вполне освоены. Процесс самовоспитания протекает как учебная процедура, поэтому студент нуждается в помощи со стороны значимого другого (преподавателя).

На *второй стадии* овладения саморазвитием целеполагание становится более определенным и конкретным. При этом цели и задачи, которые ставит перед собой студент, касаются конкретных качеств его личности. Многие в процедурах саморазвития зависят от внешних обстоятельств. Однако по мере накопления опыта процедуры реализации

саморазвития сокращаются. Рассудительность, самоинструкция, самокритичность – существенные проявления саморазвития на этой стадии.

На *третьей стадии* саморазвития педагог самостоятельно и обоснованно формулирует его цели и задачи. При этом содержание саморазвития поднимается от частных качеств до глобальных или общих профессионально значимых свойств личности. Планирование работы над собой,

отбор средств самовоздействий осуществляются легко. Все основные действия саморазвития – целеполагание, планирование, самоконтроль, самокоррекция – осуществляются автоматически, непринужденно.

5. Профессиональное самообразование педагога, понятие, источники

На современном этапе развития общества, когда знания устаревают гораздо быстрее, чем раньше, умение учиться самостоятельно является первоочередной составляющей любой профессии, особенно профессии педагога. Учитель, по словам А. Дистервега, «лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием». Перекликается с ним и высказывание «учителя русских учителей» К. Д. Ушинского, утверждавшего, что учитель живет до тех пор, пока учится. Если он не учится, не читает, не следит за научными достижениями в своей области и не внедряет их в практику, мало сказать, что он отстает: он тянет назад, затрудняет решение задач, поставленных перед школой, и, хочет или не хочет, сопротивляется общему движению школьного коллектива. Современному педагогу необходимо систематически заниматься своим самообразованием. Профессиональное самообразование сегодня все чаще осознается как общечеловеческая ценность, оно способствует преодолению профессиональной замкнутости. Таким образом, самообразование является важнейшим аспектом саморазвития, которое предполагает умения взять на себя ответственность за собственную судьбу, лично и во многом самостоятельно организовать свое профессиональное становление.

Что же это такое самообразование? В педагогике самообразование рассматривается в двух значениях – в узком и в широком. В узком смысле самообразование – это самообучение или самонаучение. Самообучение можно определить как процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств. Для его реализации большое значение имеют умения учиться, которые проявляются, прежде всего, в использовании приемов умственной деятельности (анализа, синтеза, приемов запоминания и т. д.). К ним относятся и умения организовать свое время (определить, что

требует первоочередного выполнения, спланировать и проконтролировать свою учебную деятельность на протяжении дня, семестра), и умения находить необходимую информацию, правильно ее обрабатывать.

В широком смысле понятие «самообразование» рассматривается как «самосозидание», т. е. создание самого себя как личности, самосовершенствование. В данном случае самообразование выступает как механизм личностного развития и профессионального роста человека. В этом смысле самообразование ценно не столько как процесс самостоятельного «набирания знаний», сколько как путь постижения культуры, определенный и выбранный самим человеком, свободного, субъектного движения в области знаний. Основанное на собственной потребности образование способствует развитию интеллекта, духовности человека значительно эффективнее, чем в процессе его учения по необходимости, под влиянием внешних факторов. В дальнейшем, говоря о самообразовании, мы будем иметь в виду второе значение, так как нас интересует проблема самосовершенствования.

Под самообразованием понимается познавательная деятельность человека, направленная на преобразование им своих физических сил, душевных и социальных качеств, в основе которой лежит непосредственный личный интерес человека в соответствии с его представлениями о социально одобряемом образце личности. Самообразование как целеустремленная самостоятельная деятельность человека по личностному самосовершенствованию включает в себя два относительно самостоятельных процесса – самообучение и самовоспитание.

Самовоспитание – это деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями.

Понятие «самообразование» взаимосвязано с понятием «образование», так как образование без самообразовательной работы становится формальным, не соответствующим собственным запросам личности, но и самообразование вне рамок образования может стать расплывчатым, аморфным и не будет целенаправленно содействовать личностному развитию.

Цель самообразования педагога – поступательное развитие собственной личности, рост профессионального мастерства.

М. Л. Князева выделяет несколько функций самообразования:

- 1) экстенсивная – накопление, приобретение новых знаний;
- 2) ориентировочная – определение себя в культуре и своего места в обществе;
- 3) компенсаторная – преодоление недостатков школьного обучения, ликвидация «белых пятен» в своем образовании;

4) саморазвития – совершенствование личной картины мира, своего сознания, памяти, мышления, личностных качеств;

5) методологическая – преодоление профессиональной узости, достраивание картины мира;

6) коммуникативная – установление связей между науками, профессиями, условиями, возрастами;

7) сотворческая – сопутствие, содействие творческой работе, непрерывное дополнение ее;

8) омолаживающая – преодоление инерции собственного мышления, предупреждения застоя в общественной позиции (чтобы жить полноценно и развиваться, нужно время от времени отказываться от положения учащего и переходить на положение учащегося);

9) психологическая (и даже психотерапевтическая) – сохранение полноты бытия, чувства причастности к широкому фронту интеллектуального движения человечества;

10) геронтологическая – поддержание связей с миром и через них – жизнеспособности организма [12].

Как видим, содержание самообразования учителя многогранно, поэтому, по мнению С. Б. Елканова, педагогу необходимо непрерывная и систематическая самоинформация в разных направлениях:

– углубление знаний по предмету, который он преподает;

– накопление специальных психолого-педагогических знаний;

– осуществление общекультурной самоподготовки (научной, эстетической, политической, экономической и т. д.) [13].

Различают два типа самообразования: систематическое и ситуативное (когда знания, умения и навыки приобретаются по мере возникновения необходимости в них).

Наиболее эффективный путь профессионального самообразования педагога – его участие в творческих поисках педагогического коллектива, разработке инновационных проектов развития образовательного учреждения, авторских курсов, педагогических технологий.

Профессиональное самообразование имеет в своей основе сложную систему мотивов и источников активности. Обычно его движущей силой и источником называют потребность в самоизменении и самосовершенствовании. Однако сама эта потребность не вырастает автоматически из необходимости разрешить противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к учителю, и наличным уровнем его развития как личности и профессионала.

Внешние источники активности (требования и ожидания общества) либо стимулируют работу над собой, либо вынуждают учителя идти на всевозможные ухищрения, снимающие эти противоречия, во всяком случае, в его сознании.

Когда профессиональная деятельность приобретает в глазах педагога личностную, глубоко осознанную ценность, тогда и проявляется потребность в самосовершенствовании, тогда и начинается процесс самообразования.

Будущему педагогу, по мнению И. А. Хоменко, необходимо выстроить в процессе непрерывного педагогического образования свою профессионально-образовательную стратегию, учитывающую именно его личностные особенности, запросы, мотивы профессиональной деятельности. Педагогу нужно создать индивидуальную образовательную траекторию как способ достижения жизненной цели.

Под образовательной траекторией понимается возможность личности на основе выбора определять свой образовательный путь, удовлетворяя потребности в образовании, в получении квалификации в избранной области, в интеллектуальном, физическом и нравственном развитии с учетом сформированности интересов и склонностей, спроса на рынке труда, самооценки возможностей. Реализация образовательной траектории личности во многом определяется внешними условиями (качеством обучения в учебном учреждении, семейным и материальным положением человека и т. д.), но в основном ее осуществление связано с осознанием значения самообразования в процессе профессиональной подготовки, с развитыми умениями и навыками самообразовательной деятельности.

В процессе обучения в учебном учреждении осуществляется систематическое самообразование. Уникальным источником самообразования для будущего педагога является самообучение в педагогическом вузе. Вузовская профессионально-педагогическая подготовка предоставляет будущему педагогу уникальную возможность видеть и воспринимать сам процесс профессионального обучения и как условия для собственного учения, и как моменты педагогической практики. Студент педагогического вуза, в отличие от вузов других профилей, может анализировать ход учебного процесса не только с точки зрения учащегося, но и с профессиональных позиций. Иными словами, можно и нужно не только слушать лекции, их содержание, но и учиться их читать; не только сдавать самим зачеты и экзамены, но и учиться организовывать их проведение самим; не только общаться с преподавателями и однокурсниками, но и учиться управлять общением в коллективе. У студента педагогического учебного заведения, который изучает не только научные дисциплины по профилю преподавания, но и методики обучения и воспитания, психологию, педагогику как науку об обучении и воспитании личности, есть все основания, чтобы анализировать педагогический стиль работы своих преподавателей. Он может, изучая приемы и методы их обучающей деятельности, формировать свой арсенал педагогических технологий.

В качестве других важнейших источников педагогического самообразования И. А. Хоменко выделяет:

1. Книги, периодическая печать, средства массовой информации, Интернет. Навыки самообразовательной работы с литературой вы должны были получить либо в школе, либо в ходе изучения специального курса «Библиография» в начале вузовского обучения, поэтому, видимо, нет необходимости убеждать в необходимости самостоятельного дополнительного чтения специальной литературы и учебников, поиска дополнительной научной информации по различным предметам.

2. Исследовательская деятельность представляет собой непреходящий аспект педагогического труда. Она создает предпосылки для систематического самообразования не только в вузе, но и после его окончания, если учитель в процессе самостоятельной работы определил для себя конкретную тему педагогического исследования, которая является центром его профессионального интереса. Чаще всего эта тема продиктована реалиями школьной жизни, стремлением педагога, преодолев какие-то негативы педагогической действительности, усовершенствовать процесс обучения и воспитания детей, создать более действенные условия для их личностного развития. Исследовательская деятельность требует не только определенных навыков, но и сформированности таких личностных свойств и качеств, как любознательность, трудолюбие, волевые качества характера, исследовательский тип мышления, позволяющий видеть проблему, анализировать и синтезировать исследуемый материал, обобщать результаты исследования и т. д. Эти качества должны формироваться уже на студенческой скамье. В вузе есть много возможностей заниматься исследовательской деятельностью. В учебных планах педагогического университета обязательно выполнение определенных проектов – реферативных, курсовых и дипломных работ. По желанию и в соответствии с возможностями студент может работать над конкурсной научно-исследовательской работой.

Исследовательская деятельность дает возможность повысить уровень самообразования в процессе систематической работы с литературой, помогает определить круг единомышленников в профессиональной деятельности, общение с которыми позволяет накапливать информацию, развивать свой интеллект.

3. Еще один источник самообразования – обучение на различных курсах, дополнительное добровольное образование. Сегодня очень много курсов для людей разных возрастов, с разнообразными потребностями и жизненной мотивацией, важно определить для себя, какие из них наиболее соответствуют профессиональным требованиям и личным потребностям. Естественно, необходимо определиться и с возможностями (материальными, свободного времени, собственного психофизического состояния),

чтобы этот источник самообразования не стал препятствием для достижения основной жизненной цели.

4. Активное участие в общественно полезной деятельности, наличие разнообразных увлечений (художественной самодеятельностью, спортом, рукоделием, живописью и т. д.) тоже является источником для познания, для накопления жизненного опыта. Учащимся интересен тот учитель, который не ограничивает свое личностное развитие непосредственно предметом профессиональной деятельности. Наличие хобби позволяет педагогу расширять свой жизненный кругозор и рамки общения с учащимися.

5. Работа, самостоятельная практическая деятельность студента также является важнейшим источником самообразования. Работая, молодые люди черпают новую профессиональную информацию, завязывают полезные контакты с людьми, приобретают друзей. Особенно важной,

на наш взгляд, является возможность овладения профессиональной информацией. Она в значительной мере отличается от теоретических знаний, приобретаемых будущим специалистом в вузе. Знания, формирующиеся в процессе работы, можно без натяжки назвать новыми. Это знания о самом себе (попадая в рабочую обстановку, вы можете обнаружить, что переоценивали свои способности, или, наоборот, имели заниженную самооценку), знания о самой работе, о характере ее трудностей, или, наоборот, о ее увлекательности и важности; знания о взаимоотношениях с участниками профессиональной деятельности, с работодателями в частности.

Даже самые хорошие академические знания и безупречное владение профессиональными навыками не всегда обуславливают рост авторитета человека

в производственном коллективе.

Вместе с тем необходимо помнить, что какой бы ответственной и перспективной ни была работа, совмещаемая с учебой, нужно выполнять учебный план, так как на адептном этапе все же главным является получение профессионального образования. Непонимание этого может спровоцировать проблемы, связанные с академической неуспеваемостью (иногда студенты пропускают учебные занятия, ссылаясь на необходимость работать). Таким образом, решая одни проблемы, можно создать себе другие.

6. Важным источником самообразования являются люди, их знания и опыт. В этой связи необходимо продумывать свои взаимоотношения с преподавателями, друзьями, коллегами-студентами и т. д. Эти взаимоотношения могут значительно способствовать расширению информационного поля человека [14].

Подытоживая сказанное о профессиональном самообразовании педагога, выделим наиболее устойчивые и общие его характеристики: оно должно быть непрерывным (осуществляться на всех этапах в системе педагогического образования), личностно ориентированным (должно отвечать потребностям, возможностям и особенностям личности занимающегося самообразованием человека), должно осуществляться из разнообразных источников.

6. Профессиональное самовоспитание педагога, его структура

Как мы уже отмечали, ведущим компонентом профессионального самосовершенствования и самообразования педагога является самовоспитание. Желание и опыт самосовершенствования составляют необходимую предпосылку самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию профессионально значимых качеств своей личности в трех направлениях:

- а) адаптация своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности;
- б) постоянное повышение профессиональной компетентности;
- в) непрерывное развитие профессионально значимых личностных свойств и качеств.

Самообразование и самовоспитание содействуют личностному росту педагога, развитию его профессионализма.

Личностный рост, по мнению К. А. Альбухановой-Славской, – это качественные изменения личностного развития, затрагивающие основные жизненные отношения, «ядро» личности. Стремление к совершенствованию, отношение к своей жизни как к прошлому и направленность в будущее позволяют говорить о качественных изменениях в личностном росте. Любая остановка в этом движении чревата наступлением застоя и началом деградации личности. Оптимальное развитие личности, ее рост осуществляются в процессе овладения профессиональной деятельностью, значимой для субъекта. Чем большего человек достигает в личностно значимой для него любимой профессии, тем больше он развивается как личность.

Как мы уже отмечали ранее, профессия педагога имеет свою специфику, которая заключается в направленности на другого человека. Собственная личность учителя является важнейшим «рабочим инструментом» в его профессии. Чем совершеннее этот инструмент, тем успешнее профессиональный результат. Следовательно, личностный рост учителя, его стремление к личностному совершенствованию – непереносимое условие достижения им результативности и качества процессов обучения и воспитания.

Движущей силой и источником самовоспитания педагога является потребность в самоизменении и самосовершенствовании. Потребность в

профессиональном самовоспитании, самосовершенствовании не возникает сама собой, она появляется тогда, когда педагогическая деятельность приобретает в глазах учителя личностную, глубоко осознанную ценность.

Процесс профессионального самовоспитания чрезвычайно индивидуален. Однако в нем всегда можно выделить три взаимосвязанных этапа: самопознание, самопрограммирование и самовоздействие.

Профессиональное самопознание предполагает самооценку общих и профессиональных качеств, выявление уровня общительности, а также выявление особенностей волевого развития, эмоциональной сферы, темперамента и характера, особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, воображения, мышления), речи и внимания как свойств личности.

Психологи отмечают два приема формирования самооценки: первый заключается в соотнесении уровня своих притязаний с достигнутым результатом, а второй – в социальном сравнении, сопоставлении мнений о себе окружающих. Но при использовании этих приемов не всегда вырабатывается адекватная самооценка. Невысокие притязания могут привести к формированию завышенной самооценки, так как затруднения в работе обычно имеют лишь те педагоги, которые ставят перед собой высокие

задачи. Не может удовлетворить творчески работающего учителя и прием формирования самооценки через сравнение себя и своих результатов с результатами коллег.

Основной способ формирования самооценки педагога – соизмерение своих результатов с идеалом личности и деятельности педагога, и такая работа должна начинаться как можно раньше, с первого курса.

Самый простой и в то же время надежный способ формирования профессионального идеала – чтение специальной литературы, знакомство с жизнью и педагогическим творчеством выдающихся педагогов. Правильно сформированный идеал учителя является условием эффективности его самообразования.

К внешним факторам, стимулирующим процесс самообразования, относят педагогический коллектив, стиль руководства школой и фактор свободного времени. Педагог, особенно начинающий, попадая в педагогический коллектив, где царит атмосфера взаимной требовательности, принципиальности, конструктивной критики и самокритики, где с особым вниманием относятся к творческим поискам коллег и искренне радуются их находкам, где чувствуется заинтересованность в профессиональном росте начинающих, стремится соответствовать требованиям профессионального идеала.

Если же руководство учреждения образования не создает педагогам условия, при которых каждый из них имел бы возможность переживания

успеха, вызывающего веру в собственные силы и способности, если за его требованиями не чувствуется озабоченности успехами педагогов, стремления помочь, то в таком учреждении у них не появляется потребности в самообразовании.

Еще одним внешним фактором, стимулирующим процесс самообразования, является фактор времени. Оно необходимо педагогу для чтения художественной литературы, периодики, посещения музеев, театров, выставок, просмотра фильмов и телепередач, изучения социальной, а также психолого-педагогической литературы.

Процесс самопрограммирования, развития личности – не что иное, как составление прогноза о возможном усовершенствовании своей личности. Построению программы самовоспитания обычно предшествует выработка системы «правил жизни», которые постепенно становятся принципами поведения и деятельности личности. Наряду с программой самовоспитания можно составить и план работы над собой – план-максимум на большой отрезок времени и план-минимум (на день, неделю, месяц).

Ведение дневниковых записей, в которых в письменном виде может быть сформулирована как программа-минимум, так и программа-максимум является еще одним из способов самопрограммирования.

Способы самовоздействия в процессе самовоспитания, профессионально-личностного совершенствования педагога самые разнообразные. С. Б. Елканов выделяет как наиболее значимые следующие: самопобуждение, самоубеждение, самоприказ, самопринуждение. Им может предшествовать эмоциональное состояние недовольства собой, какими-то своими действиями и поступками, сознательная и адекватная самокритика. Самокритика заключается в объективном анализе своих недостатков, эмоционально отрицательном отношении к ним. Самокритичное отношение к своим недостаткам ведет к возникновению в сознании образов желательных, положительных личностных качеств, притягательная сила которых и является побуждением к самоизменению [13].

Особое место в ряду способов самовоздействия занимают средства управления своим психическим состоянием, т. е. средства саморегуляции. К ним относят разного рода приемы отключения, самоотвлечения, расслабления мышц (релаксации), а также методы самоубеждения, самоприказа, самоконтроля, самовнушения и др.

Особое значение имеют методы самоконтроля, ведь педагогу необходимо держать себя в состоянии постоянной мобилизованности, внимательно оценивать свои высказывания, поступки, отношения с участниками педагогического процесса. Они реализуются в конкретных

приемах: самонаблюдении, самопроверке, самоотчете и самоанализе. Самоконтроль

и способность к рефлексии предполагают мысленное опережение событий, умения давать себе отчет о возможных последствиях своих действий и поступков, мысленное видение себя как бы со стороны, глазами других людей. Частным проявлением самоконтроля для педагога является мыслительно-эмоциональный перенос себя в положение другого человека, в возможные педагогические ситуации.

Однако самоконтроль не даст существенного эффекта, если он не затронул чувств и сознания педагога, если не заставил его анализировать свои действия и поступки. Без анализа самонаблюдение и самоконтроль не действенны. Самоанализ предполагает не только соотнесение

и оценку отдельных объективных педагогических фактов, но и оценку изменяющихся состояний самого учителя, в том числе и состояний, касающихся динамики его самосовершенствования.

Способами самовоздействия и самоорганизации могут служить упражнения в особых действиях, рассчитанных на выработку внимания, развитие памяти, мышления и других, значимых для педагогической профессии, психических качеств. Эти упражнения, тренинги и приемы способствуют саморегуляции внутреннего эмоционального состояния учителя, содействуют развитию познавательных процессов и педагогического мышления.

В последние годы благодаря широкой популяризации все шире используются методы и приемы целенаправленного самовнушения с помощью специальных словесных формул – аутотренинг.

В заключении остановимся на рассмотрении структуры самовоспитательной деятельности педагога, которая представлена в следующих действиях по самосовершенствованию:

1. Профессиональное самопознание. Речь идет об анализе своих индивидуальных психофизических особенностей и соотнесении их с требованиями избранной профессии. Педагог должен изучить свой тип центральной нервной системы, темперамент, состояние здоровья, особенно-сти характера, эмоционально-волевой сферы, интеллекта и определить их соответствие избранной профессии.

2. Определение целей и задач самовоспитательной деятельности, составление плана профессионально-личностного саморазвития. В соответствии с результатами самопознания необходимо спланировать деятельность по профессиональному самосовершенствованию.

3. Собственно самовоспитательная деятельность педагога, направленная на совершенствование тех или иных личностных качеств.

4. Самоконтроль и самооценка результатов самовоспитания, внесение изменений в процесс самоусовершенствования.

В реальной действительности процесс самовоспитания оказывается не столь алгоритмичным и стройным, целостным. Однако приведенную выше структуру можно считать общей схемой саморазвития педагога. Посредством самовоспитания педагог управляет своим профессиональным становлением и развитием, именно при его помощи во многом достигает высокого уровня профессионализма.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В каком возрасте, на ваш взгляд, необходимо начинать заниматься профориентацией? Ответ аргументируйте.

2. Каковы предпосылки успешного профессионального развития личности?

3. Назовите хронологические периоды профессионального развития человека (по Е. А. Климову).

4. В чем проявляется прогрессивная стадия профессионального становления личности?

5. Каковы причины и последствия возможного регрессивного профессионального развития?

6. Каков механизм возникновения профессиональной деформации?

7. В чем причины феномена профессионального выгорания?

8. Дайте сравнительную характеристику феноменов профессиональной деформации и профессионального выгорания.

9. Какие стадии профессионализации личности вам известны? На какой из них находитесь вы?

10. В чем сущность и каковы способы преодоления внутриличностных конфликтов профессионального самоопределения?

11. Каковы основные факторы кризисов профессионального становления?

12. Назовите задачи педагогической деятельности.

13. Чем отличается профессиональная пригодность педагога от профессиональной готовности?

14. Что такое педагогическое мастерство?

15. Что включают в себя понятия «педагогическая культура» и «гуманитарная культура»? Каково их соотношение?

16. Какими личностными характеристиками должен обладать педагог?

17. Какие умения необходимы педагогу для профессиональной деятельности?

18. Как связаны профессиональный рост и личностное развитие педагога?

19. Зачем педагогу нужны навыки творческой деятельности?

20. Какие виды инноваций вы знаете?
21. Изобразите схематически типологию профессиональных кризисов.
22. Подготовьте презентацию наиболее эффективных психотехнологий преодоления кризисов профессионального становления.

Список использованной литературы

1. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2005. – 304 с.
2. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
3. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : Per Se, 2001. – 511 с.
4. Орёл, В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орёл. – М. : Ин-т психологии РАН, 2005. – 330 с.
5. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.
6. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – М. : Акад. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 336 с.
7. Пряжников, Н. С. Профориентация : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2006. – 496 с.
8. Ахмеров, Р. А. Биографические кризисы личности / Р. А. Ахмеров. – М. : Ин-т психологии РАН, 2003. – 127 с.
9. Вершловский, С. Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С. Г. Вершловский. – М. : Сентябрь, 2002. – 160 с.
10. [Шихи, Г. Возрастные кризисы / Г. Шихи.](#) – СПб. : Ювента, 1999. – 301 с.
11. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 460 с.
12. Князева, М. Л. Ключ к самосозиданию / М. Л. Князева. – М. : Молодая гвардия, 1990. – 253 с.
13. Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
14. Хоменко, И. А. Педагогическое просвещение родителей младших подростков в современной общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук / И. А. Хоменко. – СПб., 1997. – 218 л.

Тема 4. Управление личностно-профессиональным

развитием педагога

1. Актуальность проблемы управления развитием профессиональной компетентности педагога.
2. Сущность понятия «управление» с позиции системно-деятельностного подхода.
3. Задачи и функции управления общего среднего образования.
4. Факторы, влияющие на управление и его задачи.
5. Способы управления личностно-профессиональным развитием педагога.
6. Модель управления профессиональным развитием педагога в учреждении образования.

Ключевые понятия: управление, развитие, способы управления, концепция управления, модель управления, принципы управления, специфика методов управления, технология управления, функции управления, педагогическое мастерство.

1. Актуальность проблемы управления развитием профессиональной компетентности педагога

Управление определенным процессом в учреждении образования является комплексным и целенаправленным процессом влияния на объект для достижения конкретных, спрогнозированных заранее результатов согласно целям. В практической деятельности школы и вуза условие формирования профессиональной компетентности и стимулирования ее развития – это осуществление таких направлений деятельности, как практическая деятельность педагогического характера (анализ, осуществление и подготовка педагогического процесса); система внутришкольного и внутривузовского управления качеством образования (аттестация педагогических кадров, внутришкольный контроль); научно-методическая деятельность; методическая деятельность; инновационная и экспериментальная деятельность. Проблема управления профессиональным развитием педагогов рассматривается в качестве одной из основных в психолого-педагогических исследованиях, поскольку становление педагога, который профессионально компетентен, педагога-исследователя, который способен заниматься совершенствованием учебно-воспитательного процесса, направлять его на решение задач личностного развития и становления и учащихся, и непосредственно педагога, представляет собой актуальную проблему. В ее основе имеются следующие противоречия:

– между необходимостью достижения новых образовательных результатов учреждения образования и недостаточностью уровня профессиональной компетентности педагогов в области их формирования;

– между традиционными для учреждения образования подходами в отношении управления педагогическими кадрами и объективной необходимостью менять эти подходы посредством определения субъекта образовательной деятельности, его уточнения через категории «педагогический персонал», «персонал»;

– между необходимостью создавать на институциональном уровне условия для непрерывного повышения уровня профессиональной компетенции педагогов и отсутствием системы работы в данном направлении

в деятельности руководства учреждения образования;

– между необходимостью персонифицировать процесс повышения квалификации и неразработанными индивидуальными программами повышения квалификации персонала в образовательном учреждении;

– между имеющимися формальными подходами в отношении мотивации и стимулирования трудовой деятельности педагогов и необходи-

мостью индивидуализировать методы управления профессиональным развитием педагогического персонала в учреждении образования, определять их ресурсное обеспечение, показатели и критерии оценки результативности [1].

Профессиональное развитие педагога изучено достаточно глубоко. Сегодняшние теоретические подходы в отношении управления профессиональным развитием педагогического персонала ориентируют учреждения образования на деятельность в постоянно меняющемся, едином научно-методическом пространстве образовательной системы, необходимость в построении персонифицированных программ, которые отражают индивидуальную траекторию развития педагога в профессиональной сфере. Сегодняшний уровень разработки теории управления развитием педагогическим персоналом учреждения образования определен научными исследованиями, в ряду которых самыми значимыми являются следующие:

– организация деятельности, направленной на профессиональное совершенствование (В. А. Сластенин, Н. В. Кузьмина и др.);

– профессиональная компетентность учителя (И. В. Страхов, Я. А. Пономарев, Т. В. Кудрявцев и др.);

– суть педагогического творчества (М. М. Поташник, В. И. Загвязинский и др.);

– Система стимулирования педагогического творчества (Г. И. Щукина, М. Н. Скоткин, В. С. Лазарев [2]).

Вследствие введения профессионального стандарта от педагога требуется широкий спектр профессиональных компетенций: владение психолого-педагогическими технологиями, умение развивать и формировать универсальные учебные действия, проектировать психологически

комфортную и безопасную среду образования и др. Потребность в формировании нового спектра компетенций обуславливает необходимость менять подходы в отношении управления профессиональным развитием педагогов.

2. Сущность понятия «управление» с позиции системно-деятельностного подхода

Управление – одна из основных проблем современной педагогики, изучающей образование и взаимодействие людей в разных социальных структурах, имеющая концептуальный, теоретический и практический пласты решения. Управление образовательной системой – это особая деятельность, в которой ее субъекты посредством предвидения, организации, распорядительства, координации, увеличения связей с внешней средой, расширения социально-образовательных функций обеспечивают совместную деятельность педагогов, учащихся, родителей, социальных инфраструктур на развитие образовательного процесса с целью удовлетворения образовательных запросов местного сообщества, семьи, личности, рынка труда, на дополнение субординационных (ведомственных) связей отношениями координации и кооперации, на выполнение государственных и региональных образовательных стандартов.

А. А. Хилько выделяет три основные позиции в трактовке понятия «управление». Согласно первой позиции, управление определяется как деятельность. В качестве признаков этой специфической деятельности применительно к управлению образовательным процессом выделяют: функциональный состав (планирование, организация, контроль и руководство); целевое назначение (организованность совместной деятельности участников образовательного процесса и направленность на достижение образовательных целей); наличие субъектов образовательной деятельности.

Т. Н. Шамова [3], Т. М. Давыденко [1], представляющие вторую позицию, рассматривают управление как «воздействие одной системы на другую, одного человека на другого или группу и т. п.». Управление – комплекс необходимых мер влияния на группу, общество или на его отдельные звенья с целью их упорядочивания, усовершенствования и развития. Оно осуществляется по общим законам сложных динамических систем управления (социальных, психологических, технических, административных) и основано на получении, обработке и передаче информации. Для сторонников этой позиции управление – целенаправленное воздействие человека на объект и изменение последнего в результате воздействия, процесс, приводящий к изменению последнего. Ученые отмечают значимость этой позиции в том случае, если в

управлении «имеют место воздействие субъектов друг на друга, в результате которых происходят изменения и управляемых, и управляющих».

Согласно третьей позиции, управление – взаимодействие субъектов. Под взаимодействием понимается сложный многообразный процесс, в котором изменение субъектов происходит взаимообусловлено», процесс «взаимного влияния», в результате которого происходит взаиморазвитие и саморазвитие. Такое понимание взаимодействия представляет суть управления и в большей степени соответствует реальной управленческой практике.

Т. М. Давыденко, представитель адаптивного подхода в образовании, считает, что «проявлениями взаимодействия являются общение и деятельность, оно содержит в себе указание на необходимость реализации как субъект-объектных отношений (отражает специфику предметной деятельности), так и субъект-субъектных отношений» [1]. Объектом управления становится не ученик, а целостная ситуация развития.

Являясь одной из разновидностей социальной системы, педагогическая система представляет множество взаимосвязанных структур и функциональных компонентов, подчиненных целям образования, воспитания и обучения подрастающего поколения. Управление образованием ориентируется на развитие его ценностных аспектов и адекватно им. Оно имеет свои специфические особенности: используются гибкость человеческого ума, разнообразные знания людей, своеобразие их памяти и волевых качеств, специфика межличностных отношений. Анализ наиболее интересных точек зрения ученых позволяет более четкое определение управления как вида деятельности.

В педагогике существует несколько подходов к формированию целей образования. Наиболее перспективной в развитии образования является концепция образования на протяжении всей жизни человека. Ее характеристиками являются: гибкость, разнообразие, доступность во времени и пространстве. Необходимо развивать образовательный процесс, опираясь на действия: научиться познавать, делать, жить вместе, жить в ладу с самим собой. Традиционно цель образования рассматривалась как формирование всесторонне развитой, гармоничной личности посредством накопления суммы знаний, умений и навыков, необходимого набора качеств, требуемых для жизнедеятельности; подготовка ученика, как носителя установленной суммы знаний, умений, опыта к жизни. Ее альтернативной стала концепция, где учение – система видов деятельности учащегося; жесткость последовательности действий учащегося в процессе учения определяется учителем или обучающей системой, а управление происходит при опоре на внутренние силы и возможности учащихся.

В современной отечественной педагогической науке существуют разные концепции содержания образования.

Одна из концепций трактует его как педагогически адаптированные основы наук, оставляя в стороне остальные качества личности; другая рассматривает содержание образования как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены. Утверждается идея личностно ориентированного (личностно-деятельностного) подхода к выявлению содержания образования, где все элементы содержания образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Данная концепция включает опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Идеям этих концепций соответствует педагогически адаптированный социальный опыт в его структурной полноте.

Основная цель управления учреждением образования – эффективное, планомерное использование сил, средств, времени, людских ресурсов для достижения оптимального результата, заранее обозначенное, запрограммированное состояние системы, достижение которого в процессе управления позволяет решить нужную проблему. Такое целеполагание является определяющим условием эффективности. Отсутствие общей цели препятствует формированию системы управления или она функционирует какое-то время вхолостую, побуждаемая какими-то неадекватными задачами.

Современное управление призвано продуктивно и своевременно воздействовать в гуманистических целях на материальную и духовную сферы общественной жизни в масштабах общества. В образовательных процессах происходит изменение сознания, и потому образовательный процесс можно определить как изменение сознания (осознание взаимодействия субъекта с окружающим его миром).

Если образовательный процесс специально организован (специалистами и педагогами), то это – педагогический процесс. Педагогический процесс – внутренне связанная совокупность многих процессов, в нем воедино слиты процессы развития, воспитания и обучения вместе со всеми условиями, формами и методами их протекания.

Управление образовательными системами находится в процессе развития, поиска нового содержания, форм и методов управления. Основные функции управления – это реализация содержания управления, поиск путей совершенствования этой деятельности, стимулирование деятельности по управлению, организация координации, регулирование согласованной деятельности. Управленческая деятельность состоит из последовательности взаимосвязанных функций, представляющих законченный цикл. Она включает в себя такие стадии, как отбор информации об объекте, прогнозирование, проектирование, планирование,

организация деятельности, контроль, регулирование и анализ процессов, происходящих в организации и в составляющих ее первичных коллективах.

Планирование – ключевая управленческая функция, обеспечивающая эффективность деятельности руководителя. Она позволяет устранить неопределенность, сосредоточить внимание на главных задачах, облегчить управленческий контроль. Исследования в области управления подтверждают прямую зависимость между умением планировать и успешностью деятельности руководителя в целом. Ежегодное планирование работы учреждения образования осуществляется поэтапно.

1-й этап. Планируются ежемесячно повторяемые мероприятия, определяемые спецификой работы и особенностями каждого месяца учебного года (проведение педагогических советов, первичной полугодовой и итоговой диагностики, подготовка и проведение праздников).

2-й этап. Помесячно спланированные мероприятия дополняются традиционными мероприятиями.

3-й этап. Планируются новые мероприятия для реализации целей и задач, которые определены на основе анализа деятельности.

Со всеми функциями управленческого цикла тесно связан контроль. Он является неотъемлемой частью управленческой деятельности в учреждении образования, функцией, посредством которой констатируется,

измеряется уровень отдельных параметров педагогического процесса, сопоставляясь с нормативными требованиями.

При определении новых подходов к управлению необходимо знать ее главные компоненты:

- Организация, иерархия управления – воздействие на человека сверху (с помощью мотивации, планирования и контроля деятельности, а также распределения материальных благ и пр.).

- Культура управления, т. е. вырабатываемые и признаваемые обществом, группой людей ценности, социальные нормы, установки, особенности поведения.

- Рынок, рыночные отношения, основанные на купле-продаже продукции, услуг, равновесие интересов продавца и покупателя.

Разработка новой идеологии в сфере образования предусматривает формирование вариативной образовательной системы. Методологической основой вариативного образования выступают процессы гуманизации и гуманитаризации. Основной принцип гуманизации образования – обращение к личности, индивидуальности и обеспечение условий для наиболее полного раскрытия и развития ее потенциальных возможностей и склонностей – может быть реализован в учебном процессе любой

образовательной системы через соответствующие технологии взаимодействия.

Гуманитаризировать образование означает сделать его личностно ориентированным, субъективно значимым для каждого человека. Для обеспечения вариативности образования в условиях образовательного учреждения необходимо создание среды жизнедеятельности, выступающей фактором развития личности. Управленческая наука, исследуя философско-психолого-педагогическую проблему многообразия парадигм и практик образования, в настоящее время разработала более или менее полную, необходимую и достаточную систему знаний о том, как следует управлять процессами функционирования и развития образовательных учреждений, чтобы получить заранее спрогнозированные результаты деятельности.

Сегодня актуальной становится задача разработки технологии управления развитием образовательной деятельности педагога в направлении повышения результативности учения школьника, студента в условиях учреждения образования, поэтому необходимо проанализировать само понятие управления. Управление – целенаправленное воздействие субъекта на объект и изменение последнего в результате взаимодействия или процесс целенаправленных воздействий на другого субъекта, также приводящий

к изменению последнего. Управление учреждением образования можно определить как особую деятельность, в которой ее субъект посредством решения управленческих задач обеспечивает организованность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образовательных целей и целей развития учреждения образования. Т. М. Давыденко подчеркивает, что рефлексивное управление школой – это полисубъектное диалогическое взаимодействие, в котором обратные связи осуществляются преимущественно

в виде рефлексивных процессов и которое обеспечивает целесообразное направление саморазвития школы на основе собственных тенденций посредством «передачи» участникам педагогического процесса «оснований», позволяющих перевести их с позиции «реагирования» в позицию «интенсивного самоуправляемого развития» [1].

Осознание тенденций развития профессиональной деятельности педагога и учет резонансного воздействия, при котором внешнее влияние согласуется (гармонично сопряжено) с внутренними свойствами личности педагога, выступает главным условием эффективного управления данным процессом и обеспечивает позитивную динамику деятельности, адекватную требованиям современной социокультурной ситуации, профессиональной подготовки и совершенствования педагогических кадров, а также актуальным и потенциальным возможностям личностно-

профессионального роста педагога. Поэтому требуется преобразовать сложившуюся систему непрерывного педагогического образования педагога. Развитие профессиональной деятельности педагога в системе непрерывного педагогического образования будет эффективным, если:

- деятельность педагога рассматривается как целостная динамическая система в процессе ее становления, функционирования и развития в контексте эвристических возможностей системы непрерывного педагогического образования;

- в основу ее изучения и совершенствования положен принцип системной детерминации, учитывающий диалектику внешних и внутренних факторов развития личности, ее историю, жизненный путь, а также специфику того этапа, на котором исследуется динамика профессиональной деятельности педагога. При этом определяющим оказывается фактор перехода личности из режима внешне задаваемых исполнительских функций в состав интенсивного самоуправляемого профессионального образования;

- средством проектирования развития профессионально-педагогической деятельности выступает ее структурно-динамическая модель, теоретическая функция которой преобразуется в нормативную на уровне построения реального процесса управления развитием данной деятельности;

- учитываются закономерности и основные тенденции развития профессиональной деятельности педагога;

- реализуются ведущие принципы, а также психолого-педагогические условия, в качестве которых выступают ценностно-смысловой, вариативно-динамический, проблемно-методологический, интегративно-целостный подходы к развитию профессиональной деятельности педагога, педагогизация процесса обучения на всех этапах системы педагогического образования.

Процесс развития профессиональной деятельности педагога носит причинно-детерминированный характер и определяется социальной ситуацией развития его личности на этапах довузовской подготовки, базового образования, профессионального совершенствования. Радикальная реконструкция современной системы образования в значительной степени усложняет процесс развития профессиональной деятельности педагога, но в то же время дает новый мощный импульс этому процессу. Однако ведущим фактором развития профессиональной деятельности в конечном итоге является *субъектная позиция самого педагога, его способность к саморазвитию.*

В основу исследования динамики развития профессиональной деятельности педагога может быть положен «тенденциальный подход» (К. А. Абульханова-Славская): учтены направленность развития деятельности, преемственность между этапами развития в ее различных модальностях, многовариантность способов развития, существование моментов неустойчивости, связанных с выбором способов дальнейшего развития, темп деятельности и др. Однако у каждого отдельного педагога эта динамика носит особый характер, обусловленный динамикой развития личности в целом. При этом развитие профессиональной деятельности педагога не тождественно его продвижению по этапам довузовского – вузовского – послевузовского образования. Это сложный многоаспектный процесс, следующий своей внутренней логике и имеющий всегда индивидуально-своеобразную траекторию.

Подлинную картину динамики профессиональной деятельности педагога можно получить лишь при условии воспроизведения ее «в двух проекциях» в аспекте осуществления деятельности педагогом (речь идет о развитии входящих в состав деятельности мотивационных, целевых, эмоциональных и других компонентов, различного рода переходов между ними), а также в аспекте движения самой деятельности.

Система непрерывного педагогического образования выполнит свою конструктивно-созидательную функцию лишь в том случае, если будет изменен характер управления процессом развития профессиональной деятельности педагога. В этой ситуации проблема управляемого развития принимает форму проблемы *самоуправляемого развития*. Основное назначение такого гибкого управления в том, чтобы «запустить» механизмы *самоорганизации*, потенциально заложенные в личностной системе индивида. В то же время эффективность такого управления обеспечивается

за счет постоянного обновления знаний о факторах, тенденциях, закономерностях, условиях развития деятельности педагога.

Продуктивное развитие профессиональной деятельности педагога в системе педагогического образования может быть обеспечено за счет реализации ее ведущих тенденций, отражающих их принципов, а также комплекса психолого-педагогических условий, важнейшими из которых выступают вариативно-динамический подход; инициирование педагогом процессов поиска личностных смыслов в профессиональной деятельности; проблемно-методологический, интегративно-целостный подходы к развитию профессиональной деятельности педагога; педагогизация образовательного процесса.

Необходим переход от системно-структурного подхода к изучению профессиональной деятельности педагога к системно-генетическому подходу, требующему изучать обозначенный феномен как открытую нелинейную динамически развивающуюся систему.

3. Задачи и функции управления общего среднего образования

Обеспечение функционирования и управления системой общего среднего образования осуществляет управление общего среднего образования, являющееся структурным подразделением Министерства образования Республики Беларусь. Главными задачами управления являются:

- разработка и обеспечение реализации государственной политики в сфере общего среднего образования;
- организационно-практическое обеспечение выполнения декретов, директив, указов, распоряжений Президента Республики Беларусь, законов Республики Беларусь «О правах ребенка», «Об обращениях граждан и юридических лиц», Кодекса Республики Беларусь об образовании, постановлений Совета Министров Республики Беларусь, распоряжений премьер-министра Республики Беларусь, государственных программ в части, касающейся системы общего среднего образования;
- обеспечение функционирования и развития национальной системы общего среднего образования в республике;
- разработка и внедрение нормативных правовых актов, регулирующих отношения в сфере общего среднего образования;
- координация деятельности республиканских органов государственного управления, управлений образования облисполкомов, комитета по образованию Мингорисполкома, отделов (управлений) образования, спорта и туризма рай(гор)исполкомов по реализации функций системы общего среднего образования.

Управление в соответствии с возложенными на него задачами осуществляет следующие функции:

- организует работу по реализации государственной политики в сфере общего среднего образования и исполнение Кодекса Республики Беларусь об образовании и других нормативных правовых актов, регулирующих деятельность учреждений общего среднего образования;
- анализирует состояние и прогнозирует перспективы развития системы общего среднего образования, изучает мировые тенденции и определяет приоритетные направления развития системы общего среднего образования в республике;
- разрабатывает и согласовывает проекты нормативных правовых актов и иных правовых актов, концепций, государственных и других программ в сфере общего среднего образования, готовит предложения об отмене нормативных правовых и иных правовых актов, внесении изменений и дополнений в нормативные правовые и иные правовые акты министерства по вопросам общего среднего образования;
- содействует разработке научно-методического обеспечения общего среднего образования, оказывает помощь учреждениям общего

среднего образования в создании современных технологий и методик педагогической деятельности, способствует разработке и внедрению в практику работы инновационных программ, обобщению и распространению эффективного педагогического опыта;

• взаимодействует с республиканскими органами государственного управления и местными исполнительными и распорядительными органами в решении вопросов, входящих в компетенцию управления;

• участвует в согласовании кандидатур на должности руководителей управлений образования облисполкомов и комитета по образованию Мингорисполкома, отделов (управлений) образования, спорта и туризма рай(гор)исполкомов, администраций районов в городах, а также кандидатур на должности руководителей организаций системы общего среднего образования в соответствии с актами законодательства Республики Беларусь;

• взаимодействует с республиканскими органами государственного управления, управлениями образования облисполкомов, комитетом по образованию Мингорисполкома в решении вопросов функционирования системы общего среднего образования;

• взаимодействует по направлениям развития общего среднего образования с подчиненными организациями;

• осуществляет учебно-методическое руководство, контроль и координацию деятельности учреждений общего среднего образования, иных организаций независимо от ведомственной подчиненности и форм собственности по вопросам, входящим в компетенцию управления;

• осуществляет меры по сохранению, развитию и оптимизации существующей сети учреждений общего среднего образования, их материально-технической базы, разрабатывает необходимые для этого нормативные правовые акты;

• осуществляет методическое руководство деятельностью учреждений общего среднего образования, а также учреждений профессионально-технического, среднего специального и высшего образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования;

• содействует развитию международного сотрудничества в сфере общего среднего образования;

• осуществляет сотрудничество с регионами;

• организует и проводит совместно с заинтересованными республиканские и международные научно-практические конференции, олимпиады по учебным предметам, конкурсы, турниры, семинары, совещания, встречи, фестивали, выставки и другие мероприятия в сфере общего среднего образования;

- координирует деятельность управлений образования облисполкомов, комитета по образованию Мингорисполкома по формированию банка данных одаренных детей на уровне общего среднего образования;

- осуществляет координацию деятельности научно-методического учреждения «Национальный институт образования» по вопросам разработки научно-методического обеспечения общего среднего образования, государственного учреждения образования «Академия последипломного образования» – по вопросам повышения квалификации педагогических работников учреждений общего среднего образования, учреждения образования «Республиканский институт контроля знаний» – по вопросам подготовки спецификаций по учебным предметам для проведения централизованного тестирования;

- рассматривает в установленные сроки устные, письменные, электронные обращения, которые поступают от граждан и юридических лиц, принимает необходимые меры по устранению выявленных недостатков, дает разъяснения и рекомендации по вопросам, входящим в компетенцию управления;

- вносит предложения по назначению, продлению контрактов и увольнению руководителей подчиненных учреждений общего среднего образования;

- рассматривает предложения по моральным и материальным формам стимулирования работников и коллективов учреждений общего среднего образования за достижения в организации образовательного процесса;

- обеспечивает единый порядок работы с документами в соответствии с нормативными правовыми актами по делопроизводству и архивному делу, их качественную подготовку и исполнение в установленные сроки [4].

Таковы основные функции управления общего среднего образования, которые оно реализует в соответствии с возложенными на него задачами.

4. Факторы, влияющие на управление и его задачи

Один из важных факторов, которые влияют на профессиональное развитие педагогов, – организация осуществления проблемно-теоретических семинаров, на которых осуществляется рассмотрение вопросов внедрения психолого-педагогической теории в учебную деятельность, обмен мнениями по вопросам сегодняшней педагогической науки и новейшего опыта в педагогической области, а также направлений ввода педагогических идей в практическую сферу.

Считается, что важный фактор управления профессиональным развитием – это включение педагогов в деятельность профессиональных сообществ, в ряду которых самые популярные в образовательной практике следующие сообщества: методические объединения, кафедры,

виртуальные лаборатории, педагогические мастерские, мастер-классы, педагогические студии, школы профессионального мастерства, творческие группы

и др. Стандартом выдвигаются требования в отношении личностных качеств педагога, неотделимых от его профессиональных компетенций, таких как готовность учить всех детей без исключения, независимо от их способностей, склонностей, ограниченных возможностей, особенностей в развитии.

Итак, управляя развитием педагога в профессиональной сфере, требуется принимать во внимание то, что стандарт представляет собой «объективный измеритель квалификации педагога», «средство отбора педагогических кадров в учреждения образования», а также «основу для формирования трудового договора, фиксирующего отношения между работником и работодателем».

Таким образом, факторы, оказывающие влияние на управление профессиональным развитием педагогов, – это диагностика выявления профессиональных трудностей педагогов, включение педагогов в сообщества по профессиональным предпочтениям, участие в работе постоянно действующих семинаров, методических советов, семинаров-практикумов, научно-практических конференций, психолого-педагогических консилиумов и др. Залог продуктивной и результативной деятельности образовательного учреждения – это умение правильно организовать работу педагогического состава, разработка эффективных методов контроля и положительная мотивация к осуществлению педагогической деятельности.

Правильная организация управления профессиональным развитием и деятельностью учителей зависит в первую очередь от того, каким образом организация образовательного учреждения контролирует и анализирует эти процессы, так как именно они подразумеваются под дефиницией «педагогический персонал образовательного учреждения».

На основе изученных теоретических и практических исследований можно утверждать, что профессиональное развитие педагогического коллектива образовательного учреждения и каждого отдельного педагога в частности осуществляется двумя способами – самообразованием, целенаправленным самообразованием педагогов и квалифицированной, качественно организованной, систематической и персонифицированной работой методического отдела. На основании этого методическая деятельность, проводимая в рамках образовательного учреждения, состоит из комплекса программ и мероприятий, направленных на совершенствование профессиональных компетентностей педагога с учетом его индивидуальных предпочтений, квалификации и опыта работы. Профессиональное развитие сотрудника при работе на конкретной должности может рассматриваться

в качестве состоявшегося лишь при его полном удовлетворении собственным трудом, поскольку в ином случае сотрудник не может полностью

соответствовать требованиям, которые предъявляет ему организация.

Таким образом, управление профессиональным развитием педагогического персонала является процессом целенаправленной реализации в образовательном учреждении стратегии управления, которая направлена на то, чтобы сформировать определенные компетенции педагогов.

Основной целью развития педагогического персонала в профессиональной сфере является с позиции интересов учреждения образования увеличение эффективности результатов использования возможностей каждого педагога с помощью реализации целей, которые поставлены школой, повышения уровня профессионализма коллектива. [5]. Управление развитием педагогического персонала в профессиональной сфере

предполагает некоторые *этапы*, в ряду которых могут быть выделены следующие:

– Привлечение, подбор, отбор, оформление педагогического персонала на работу.

– Анкетирование новых (включая молодых специалистов) для ознакомления всех сотрудников, а также оценки социального и психологического климата, выработки предложений, направленных на оптимизацию организационной культуры.

– Аттестация педагогического персонала каждые пять лет для того, чтобы определить степень соответствия личностных характеристик и компетенций педагогов интенсивности рабочей нагрузки и выполняемой работе и создание плана обучения педагогического персонала по приоритетным направлениям развития в профессиональной сфере.

– Включение определенных педагогов в резерв кадров по различным видам деятельности и времени.

– Психологическая диагностика для характеристики качеств личностей педагогов.

– Планирование персонифицированного профессионального развития педагогов в рамках разработанной в образовательном учреждении модели внутриорганизационного повышения квалификации педагогического персонала.

– Организация обучения педагогического персонала сотрудников в соответствии с разработанными персонифицированными программами.

Управление профессиональным развитием педагогов для учреждения образования предполагает координацию достижения каждым педагогом соответствующих требований, которые предъявляются школой в отношении уровней достижения профессиональных компетенций и личностных характеристик.

Развитие педагогического персонала происходит с помощью некоторых общих управленческих методов, в ряду которых самые эффективные это: планирование роста в профессиональной сфере, замещение должностей, внутриорганизационная ротация, социально-психологическое и профессиональное обучение, участие в конкурсах профессионального мастерства, инновационных разработках, проектных группах.

Рассматривая особенности управления развитием педагогического персонала в учреждении образования, требуется заметить, что в данном процессе традиционно сильными являются и определенные специфические *методы*, которые присущи лишь образовательной системе: периодические курсы повышения квалификации, система наставничества, привлечение педагогов к деятельности профессиональных методических объединений, формирование резерва кадров на замещение руководящих должностей. Специфический метод развития для педагогов – это групповая или индивидуальная работа со специалистом в области психологии, направленная на проработку возникающих затруднений профессионального характера [6].

Один из самых значимых методов управления развитием педагогического персонала учреждения образования – это обучение внутри организации, играющее объединяющую роль в достижении основных стратегических целей школой. Обучение является процессом, при котором непосредственным образом осуществляется передача новых профессиональных навыков и знаний работникам организации для заполнения «разрыва» (отсутствия) между имеющимися или наличными навыками, знаниями работника и теми, которые он должен иметь в соответствии с требованиями предполагаемой работы в ближайшем будущем, в настоящий момент, или для освоения иной.

Концептуальной идеей теории управления развитием педагогического персонала учреждения образования является создание внутренней организационной практико-ориентированной системы повышения квалификации педагогов, что предполагает, что основой профессионального развития должна являться активная субъектная позиция самого педагога, его интенсивная практико-ориентированная методическая (научно-методическая) деятельность, а завершаться оно должно определенным результатом или продуктом, который разработан педагогом в процессе внутришкольного или внутривузовского повышения квалификации. В то же время этот продукт требуется оценивать и с позиции знаний, которые были освоены педагогом, сформированных компетентностей, и с позиции реализуемости его в определенной педагогической ситуации. Этот подход предполагает сопровождение педагога на практике и отслеживание

эффективности реализации этого продукта в реальной практике образования.

Принципы, которые являются основой процессов внутренней организационной практико-ориентированной системы повышения квалификации учреждения образования, – это:

– Принцип деления функций заказа на повышение квалификации и исполнения данного заказа.

– Принцип ориентации содержания повышения квалификации на обеспечение перспективных нужд учреждения образования и решения определенных проблем его педагогического персонала.

– Принцип сочетания двух механизмов мониторинга результатов обучения: объективированных технологий и защиты проектных разработок персонала.

– Принцип командного обучения (обучение команд педагогов в одном учреждении образования, которые объединены общей системой деятельности).

– Принцип открытости системы повышения квалификации, который предполагает возможность персонала осваивать разные модули повышения квалификации в различных образовательных институтах в зависимости

от своих нужд, нужд образовательного учреждения и оценки уровня качества осуществления учебных программ в конкретном месте.

– Принцип выбора командой, руководителем или педагогом форм и содержания повышения квалификации.

– Принцип проектного и тьюторского сопровождения деятельности проектных групп, педагогов в послепроектный и межпроектный период [7].

Частью системы внутриорганизационного повышения квалификации являются не одни лишь образовательные программы курсовой подготовки, которая проводится в образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования, но и программы внутришкольного сопровождения образовательной деятельности педагогического персонала, которые реализуются согласно персонифицированным программам профессионального развития на базе его образовательного заказа.

Образовательный заказ является особым сформированным видением педагога образовательного пространства (школы, региона, страны, мировой культуры), т. е. деятельностным видением образовательных ресурсов

и умением воспользоваться ими. Изучение образовательных потребностей и формирование образовательного заказа педагога происходят на базе выявления области его проблем и профессиональных затруднений, а также поля его возможностей профессионального характера.

В качестве *результата* формирования образовательного заказа в системе внутриорганизационного повышения квалификации должны выступать персонифицированные программы и проекты по актуальным направлениям профессионального роста определенного педагога.

Задача управления развитием педагогического персонала учреждения образования состоит в том, чтобы превратить практику удовле-

творения потребностей педагога в образовательной сфере в ресурс единого методического пространства. Итоги деятельности работы с персоналом зависят от того, как правильно построены приоритеты, глубоко разработан и реализуется образовательный заказ.

В целом образовательный заказ может рассматриваться в качестве основания персонифицированной программы деятельности педагога, направленной на повышение профессиональной компетентности, а также в качестве итога специально организованной управленческой деятельности по решению проблемы профессионального развития педагогического персонала. Новые государственные и общественные требования в отношении профессионализма педагога по факту отражают портрет педагога в будущем. Сегодняшний педагог является педагогом-технологом: организатором, управленцем, навигатором, тьютором, модератором, экспертом, консультантом и лишь потом – информатором. Все данные функции должны сочетаться с качествами личности, главным из которых является готовность непрерывно развиваться в профессиональной сфере.

Сейчас учреждения образования имеют достаточный потенциал для предоставления педагогическому персоналу возможности выбирать и выстраивать свой профессиональный путь; возможности оказывать влияние на все элементы, технологии и содержание образования; возможности приобретать современные компетентности, которые адекватны задачам развития страны в инновационном направлении.

Обеспечение функционирования и управления системой высшего образования осуществляет управление высшего образования, являющееся структурным подразделением Министерства образования Республики Беларусь. Основными *задачами* управления являются:

- разработка и обеспечение реализации государственной политики в области высшего образования;
- обеспечение функционирования и управление системой высшего образования;
- нормативное правовое обеспечение высшего образования, разработка программ развития высшего образования;
- организация научно-методического обеспечения высшего образования;

- координация деятельности республиканских органов государственного управления, управлений образования облисполкомов, комитета по образованию Мингорисполкома, организаций по реализации функций системы высшего образования.

Управление в соответствии с возложенными на него задачами осуществляет следующие *функции*:

- обеспечивает организационно-практическую работу по реализации, выполнению декретов, директив, указов, распоряжений Президента Республики Беларусь, Кодекса Республики Беларусь об образовании, постановлений Совета Министров Республики Беларусь, распоряжений премьер-министра, государственных программ в области высшего образования;

- анализирует состояние и прогнозирует перспективы развития системы высшего образования, изучает мировые тенденции и вносит предложения для определения приоритетных направлений ее развития;

- разрабатывает проекты законодательных и иных нормативных правовых актов в сфере высшего образования, программы развития высшего образования, готовит предложения об отмене нормативных правовых и иных правовых актов, внесении изменений и дополнений в нормативные правовые акты Министерства по вопросам высшего образования, обобщает правоприменительную практику и вносит предложения по ее совершенствованию;

- координирует деятельность структурных подразделений министерства по вопросам функционирования системы высшего образования; организует деятельность учреждений республиканского подчинения в части реализации образовательных программ высшего образования, государственного учреждения образования «Республиканский институт высшей школы» по вопросам научно-методического обеспечения высшего образования;

- участвует в согласовании кандидатур на должности руководителей учреждений высшего образования;

- взаимодействует с республиканскими органами государственного управления, управлениями образования облисполкомов, комитетом по образованию Мингорисполкома в решении вопросов функционирования высшего образования;

- совместно с управлением организационно-кадровой работы, отделом повышения квалификации и переподготовки кадров, государственным учреждением образования «Республиканский институт высшей школы», координирует работу в пределах своей компетенции по обеспечению учреждений высшего образования педагогическими работниками, определению категорий, направлений и содержанию программ подготовки,

переподготовки и повышения квалификации педагогических работников учреждений высшего образования, анализирует результаты ее проведения;

- совместно с Департаментом контроля качества образования организует работу по научно-методическому обеспечению высшего образо-

вания в части контроля качества образования, разрабатывает мероприятия, направленные на улучшение деятельности учреждений образования;

- в пределах своей компетенции рассматривает документы для получения лицензии на право осуществления высшего образования;

- обеспечивает подготовку обоснования финансирования заданий на научные разработки, направленные на обеспечение развития системы высшего образования, контроль за выполнением заданий, внедрением результатов научных разработок, подготовкой соответствующих отчетов, осуществляет их приемку, содействует внедрению результатов экспериментальной работы в образовательный процесс учреждений высшего

образования;

- обеспечивает формирование контрольных цифр приема в подведомственных учреждениях высшего образования;

- вносит по вопросам своей компетенции предложения по созданию, реорганизации и ликвидации учреждений высшего образования;

- организует разработку и обеспечивает утверждение в установленном порядке образовательных стандартов высшего образования, типовых учебных планов по специальностям и типовых учебных программ по учебным дисциплинам, выпуск учебных изданий для учреждений высшего образования;

- совместно с учреждением «Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь», государственным учреждением образования «Республиканский институт высшей школы» разрабатывает и реализует меры по развитию республиканской системы информатизации в сфере высшего образования;

- проводит работу совместно с государственным учреждением образования «Республиканский институт высшей школы» по планированию, обоснованию финансирования, проведению и подведению итогов республиканских совещаний, конференций, семинаров, практикумов по вопросам совершенствования подготовки кадров и развития системы высшего образования, олимпиад, смотров-конкурсов, выставок-ярмарок и других мероприятий по вопросам высшего образования;

- по вопросам своей компетенции принимает участие в планировании расходов по содержанию подчиненных организаций высшего образования, имущество которых находится в республиканской собственности, на реализацию других функций, возложенных на

управление, в определении объемов их финансирования и материально-технического обеспечения в пределах выделенных ассигнований и ресурсов;

- совместно с управлением международного сотрудничества обеспечивает реализацию возложенных на министерство задач по сотрудничеству с международными организациями, иностранными физическими и юридическими лицами, осуществляющими деятельность в сфере высшего образования, в том числе по обмену технологиями обучения, программами обучения, опытом организации высшего образования и др.;

- рассматривает в установленные сроки по вопросам своей компетенции письма и обращения, поступающие от граждан, принимает необходимые меры по устранению выявленных недостатков, дает разъяснения

и рекомендации по вопросам, входящим в компетенцию Управления;

- обеспечивает единый порядок работы с документами в соответствии с нормативными правовыми актами по делопроизводству и архивному делу, качественную их подготовку и исполнение в установленные сроки.

5. Способы управления личностно-профессиональным развитием педагога

Управление личностно-профессиональным развитием педагога осуществляется следующими способами:

- развитие субъектного опыта руководителей школ, учителей, учащихся, для повышения образовательной компетентности педагогических работников в условиях учебного учреждения, а также в системе повышения квалификации руководителей школ;

- перевод школы в *режим инновационного развития* на основе разработанных образовательных технологий;

- создание специальных курсов, направленных на обучение студентов педагогических вузов эффективным технологиям;

- структурирование учебной информации и моделирование путей достижения учащимися прогнозируемых результатов;

- разработка дидактических материалов для изучения учебных предметов, ЦТ со структурированными заданиями, дифференцированными по уровню сложности, и т. д.

Технология управления развитием образовательной деятельности педагога включает в себя следующую систему внутренних ориентировочных стратегий:

- формирование модели желаемого результата, в которой учитывается его позитивная направленность; сенсорная определяемость, осознанная с разных позиций; временные характеристики его достижения; контекст достижения и использования, включающий необходимые

ресурсы; позитивные и негативные последствия его достижения и применения;

- построение иерархии намерений, которые позволяют определить желаемый результат, наиболее соответствующий потребностям основных участников образовательного процесса;

- позиционная фильтрация желаемых результатов, которая дает возможность руководителю сопоставить сформулированный им результат со своим бессознательным восприятием будущих участников достижения или использования результата;

- выбор общественно значимого результата, позволяющий оценить и уточнить внутреннее понимание руководителем намерений и потребностей своих сотрудников и наиболее объективно сформулировать общественно значимый результат;

- моделирование пути достижения цели, которое является обобщенной процедурой (метастратегией) по декомпозиции цели. Оно позволяет руководителю с любой степенью подробности выстраивать дерево подцелей, алгоритмизировать любую управленческую и образовательную деятельность;

- определение необходимых ресурсов и подбор кадров для достижения результата.

Развитие профессиональной компетентности педагога в рамках учреждения образования обеспечивается единой технологической системой ориентировочных действий переработки педагогом образовательной информации и включает:

- определение информационного пространства учебного курса, раздела, темы (понятийный аппарат, виды деятельности);

- конструирование алгоритмических процедур учебной и надпредметной деятельности и понятийного аппарата учебной темы (раздела, курса);

- разработку системы дифференцированных по уровню сложности прогнозируемых итоговых и промежуточных результатов изучения учебных тем, соотносенных с суммирующей системой оценивания знаний обучающихся;

- моделирование пути и выбор средств достижения прогнозируемых результатов обучения, через разработку системы уроков.

Развитие субъектного опыта учащегося обеспечивает повышение результативности его учения за счет расширения внутреннего понятийного пространства, деятельностной сферы и возможностей нейрофизиологии, создающей необходимые ресурсные состояния школьника.

Внутришкольное (внутривузовское) управление продуктивной деятельностью педагога будет выступать более действенным фактором развития его профессиональной компетентности по сравнению с традиционными подходами, если:

• осуществление внутриорганизационного управления продуктивной деятельностью педагога будет рассматриваться в качестве системо-

образующей основы для создания новой организационной структуры – научно-методической службы (новой рефлексивной культурно-образовательной среды);

• смыслообразующим элементом системы будет выступать продуктивная деятельность педагога;

• научно-методическая служба учреждения образования предполагает организацию продуктивной деятельности педагога на основе актуализации потребности в росте профессиональной компетентности при осуществлении инновационной деятельности педагогического коллектива;

• профессиональный рост компетентности педагога будет осуществляться с помощью реализации стимулирующей роли субъекта управления;

• эффективное функционирование системы будет обеспечиваться комплексом организационно-педагогических условий: рефлексивной культурно-образовательной средой, мониторингом успешности деятельности, рефлексией полученных результатов.

Продуктивная деятельность педагога – особый вид праксеологической педагогической деятельности, направленной на развитие его профессиональных компетенций. Управление продуктивной деятельностью педагога – это процесс целенаправленного воздействия на факторы (потребности, способности, профессиональные компетенции), определяющие уровень педагогической компетентности педагога (феномен продуктивной деятельности).

Управление продуктивной деятельностью педагога, выполняя специфические функции, позволяет обеспечить системность управленческих мер, направленных на непрерывное повышение уровня профессиональной компетентности. Реализация системы управления продуктивной деятельностью повышает эффективность управленческих технологий, направленных на развитие компетенций педагога, тем самым способствует повышению уровня его профессиональной компетентности.

Организационно-педагогическими *условиями* реализации принципов продуктивной деятельности выступают:

- научно-методическое сопровождение управленческой деятельности;
- диагностическое оценивание определенных видов деятельности;
- совершенствование информационного обеспечения системы управления образовательным учреждением;
- осуществление инновационной педагогической деятельности;
- разрешение выявленных противоречий и проблем методической деятельности.

Взаимодействие и взаимопроникновение управленческих функций определяют значимость каждой из них в развитии всех компонентов профессиональной компетентности педагога.

В современной педагогической литературе в характеристику понятия «педагогическое мастерство» включают следующие компоненты: 1) гуманистическая направленность деятельности педагога; 2) профессиональные знания; 3) педагогические способности; 4) педагогическая техника [6].

Гуманистическая направленность деятельности педагога – это педагогическая направленность педагога на следующие ценностные ориентации: а) на себя – самоутверждение, чтобы видели во мне знающего, требовательного, настоящего педагога; б) на детский коллектив; в) на средства педагогического взаимодействия; г) на цели педагогической деятельности; гуманистическая стратегия, творческое преобразование средств и объекта деятельности.

Профессиональные знания. Содержание профессиональных знаний составляет знание преподаваемого предмета, его методики, педагогики и психологии. Здесь необходимо выделить особенности – комплексность и личная окрашенность знаний.

Педагогические способности:

– коммуникативность – расположенность к людям, доброжелательность, общительность;

– перцептивные способности – профессиональная зоркость, эмпатия, педагогическая интуиция;

– динамизм личности – способность к волевому воздействию и логическому убеждению;

– эмоциональная устойчивость – способность владеть собой;

– креативность – способность к творчеству.

Педагогическая техника – это форма организации поведения педагога. Педагогическая техника – это совокупность приемов и средств педагогического воздействия на окружающих людей. К этим приемам и средствам относятся:

1. Внешнее поведение педагога, связанное не только с характеристикой его внешнего облика (одеждой, прической), но и его мимикой, пантомимой, жестами, походкой и т. д.

2. Управление своим самочувствием – выражено через эмоционально-волевою окрашенность своих действий, что связано и с управлением своими эмоциями, настроением, чувствами.

3. Социально-перцептивные усилия связаны с отработкой наблюдательности, внимания, воображения, профессиональной зоркости, эмпатии, интуиции.

4. Технология управления учебно-воспитательным процессом, включающая в себя различные методы, приемы, средства и формы педагогического воздействия на учащихся и педагогический коллектив.

5. Коммуникативные особенности связаны с педагогическим общением, с расположением к людям, доброжелательностью, общением, педагогическим тактом.

6. Технология изложения учебного материала (режиссура, стратегия, методология, чувство меры, рационализм).

Уровень педагогического мастерства возможно определить, ориентируясь на следующие критерии: стимулирование и мотивацию личности учащегося в процессе образования; организацию учебной деятельности учащегося; владение содержанием и дидактической организацией образования; организацию и осуществление профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения и воспитания; структурно-композиционное построение занятия или другой формы [6].

Таким образом, мастерство педагога может рассматриваться как синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса. Педагогу-мастеру важно уметь эффективно представлять свой опыт, транслировать его как можно большему количеству коллег, профессионально, что будет способствовать его развитию.

А. С. Макаренко утверждал, что ученики простят своим педагогам и строгость, и сухость, и даже придирчивость, но не простят плохого знания дела. Выше всего они ценят в педагоге уверенное и четкое знание, умение, искусство, золотые руки, немногословие, постоянную готовность к работе, ясную мысль, знание воспитательного процесса, воспитательное умение. «Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении, на квалификации», – писал А. С. Макаренко. Чтобы стать мастером, преобразователем, творцом, педагогу необходимо овладеть закономерностями и механизмами педагогического процесса. Это позволит ему педагогически мыслить и действовать, т. е. самостоятельно анализировать педагогические явления, расчленять их на составные элементы, осмысливать каждую часть в связи с целым, находить в теории обучения и воспитания идеи, выводы, принципы, адекватные логике рассматриваемого явления; правильно диагностировать явление, определять, к какой категории психолого-педагогических понятий оно относится; находить основную педагогическую задачу (проблему) и способы ее оптимального решения.

Профессиональное мастерство приходит к тому педагогу, который опирается в своей деятельности на научную теорию. Естественно, что при этом он встречается с рядом трудностей. Во-первых, научная теория – это упорядоченная совокупность общих законов, принципов и правил, а практика всегда конкретна и ситуативна. Применение теории на практике требует уже некоторых навыков теоретического мышления, которыми

педагог нередко не располагает. Во-вторых, педагогическая деятельность – это целостный процесс, опирающийся на синтез знаний (по философии, педагогике, психологии, методике и др.). Обобщенные в теории знания о структуре педагогической деятельности исключают непропорциональные решения и акции, позволяют действовать без лишних затрат энергии, без изнурительных проб и ошибок. В деятельности педагога, как в фокусе, сходятся все нити, идущие от педагогической науки, реализуются в конечном счете все добываемые ею знания. «Открытие, сделанное ученым, – писал В. А. Сухомлинский, – когда оно оживает в человеческих взаимоотношениях, в живом порыве мыслей и эмоций, предстает перед учителем как сложная задача, решить которую можно многими способами, и в выборе способа, в воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции как раз и заключается творческий труд учителя».

Сохраняет свою актуальность мысль К. Д. Ушинского о том, что факты воспитания не дают опытности. «Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характерологическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, делается правилом воспитательной деятельности педагога. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом деле, каково воспитание». Педагогическое мастерство, выражая высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время выражает и личность педагога в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию. Мастерство педагога – это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, определяющий высокую эффективность педагогического процесса.

Приоритетом управленческой деятельности руководителя являются поддержка коллективного педагогического субъекта – носителя идей и технологий личностно развивающей педагогической деятельности, реализация *проектного подхода* к управлению развитием образовательного учреждения. Основу методики включения педагогического коллектива учреждения образования в управление продуктивной деятельностью составляет научно-методическая работа, побуждающая педагогов к осознанию значимости таких средств управления, как *проблемно-смысловой диалог*, направленный на принятие концепции развития образовательного учреждения, на актуализацию профессионально-личностных проявлений педагогов, освоение коллективом педагогов технологий самосовершенствования в профессиональной сфере.

6. Модель управления профессиональным развитием педагога в образовательной организации

Важнейшей мировой тенденцией развития образования является повышение его качества, а также признание необходимости непрерывности образования «через всю жизнь». Реформирование современного образования предъявляет новые требования к педагогическим кадрам. В связи с этим одним из важнейших направлений модернизации образования является профессиональное развитие педагогов как один из факторов повышения качества образования. От уровня профессионального развития педагогов, способных к непрерывному образованию, зависят результаты социально-экономического и духовного развития общества, инновационной экономики.

Модель управления развитием системы компетентностей современного педагога включает следующие составляющие:

- предметно-методологическую компетентность: знания в области преподаваемого предмета; ориентацию в современных исследованиях по предмету; владение методиками преподавания предмета;
- психолого-педагогическую компетентность: теоретические знания в области индивидуальных особенностей психологии и психофизиологии познавательных процессов учащихся; умение использовать эти знания в конструировании реального образовательного процесса; умение педагогическими способами определить уровень развития «познавательных инструментов» ученика;
- компетентность в области валеологии образовательного процесса: теоретические знания в области валеологии и умения проектировать здоровьесберегающую образовательную среду; владение навыками использования здоровьесберегающих технологий; теоретические знания и практические умения по организации учебного и воспитательного процесса для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
- коммуникативная компетентность: практическое владение приемами эффективного общения, позволяющими осуществлять направленное результативное неразрушающее взаимодействие в системе «учитель – ученик»;
- компетентность в сфере медиатехнологий и умения проектировать дидактическое оснащение образовательного процесса: владение методиками, приемами, технологиями, развивающими и социализирующими каждого ученика средствами учебных предметов; владение методиками и технологиями медиаобразования;
- компетентность в области управления системой «учитель – ученик»: владение управленческими технологиями – педагогический анализ ресурсов, умение проектировать цели, планировать, организовывать, корректировать и анализировать результаты своей работы;

- компетентность в сфере трансляции собственного опыта: способность транслировать собственный положительный опыт в педагогическое сообщество (статьи, выступления, участие в конкурсах);

- исследовательская компетентность: умение планировать, организовывать, провести и проанализировать педагогический проект по внедрению инноваций;

- акмеологическая компетентность: способность к постоянному профессиональному совершенствованию; умение выбрать необходимое направление и формы деятельности для профессионального развития.

Проектируя данную систему компетентностей как открытую, мы оставляем простор для развития этой системы «по вертикали» (все может быть усовершенствовано) и «по горизонтали» (для вариативного образовательного процесса – профильных, специальных школ, гимназий и т. д.).

Разработанная модель позволяет использовать ее в любом учреждении образования как основу:

- для системы оценки эффективности образовательного процесса или системы мониторинга качества образовательного процесса, дающую возможность отследить динамику изменений не только в ученике, но и в педагоге;

- организации развивающей образовательной среды в учреждении образования не только для учащегося, но и для педагога;

- конструирования целостной управляемой системы повышения методологической и управленческой культуры педагога. Данные мониторинга уровня профессиональной компетенции педагога используются

в управлении. По его результатам выделяются «западающие» компетентности у каждого педагога, определяющие выбор им индивидуальной

методической темы, формируются стажерские пары. В процессе опытно-поисковой работы разработана матрица развивающего потенциала различных форм индивидуальной методической работы. В ней отражена связь форм работы педагога с составляющими его профессиональной компетентности. Например, в ходе мониторинга выясняется, что педагогу необходимо (или он желает) повысить уровень валеологической компетентности. Согласно «матрице», ему рекомендуются или предлагаются на выбор формы деятельности:

- курсы вне учреждения образования по технологиям общения и валеологии;

- работа в проблемно-творческой группе в учреждении образования;

- работа над годовой темой самообразования с обобщением на методическом объединении, педсовете;

- обобщение статей периодики с выступлениями на методическом объединении, педсовете;

– разработка и реализация тематического цикла классных, кураторских часов;

– организация и ведение над- и межпредметного элективного курса и др.

В программе Excel «матрица» позволяет спроектировать для каждого педагога индивидуальную траекторию профессионального развития, отражающую самооценку педагогом собственных достижений и недостатков, поэтому принимающуюся педагогом как собственный выбор.

Развитие профессиональной компетентности педагога предполагает изменение значимых его качеств в результате осознанной целенаправленной активности, которое обеспечивает повышение эффективности деятельности. При организации процесса повышения квалификации педагогов необходимо учитывать особенности взрослых обучающихся. Способность к учению необходимо развивать не отдельными приемами, а общей стратегией организации учебной деятельности.

Концептуальную основу такой организации процесса повышения квалификации педагогов могут составлять принципы, предложенные С. И. Змеевым [7], Ю. Н. Кулюткиным [8]:

– свобода выбора содержания и форм учебной работы взрослого в соответствии с его потребностями и возможностями;

– активность личности в обучении;

– организация учебной работы в соответствии с индивидуальным стилем деятельности;

– возможность осознания и оценки взрослым собственного опыта в процессе взаимодействия с другими участниками процесса обучения;

– развитие способности к самоорганизации, самоконтролю;

– совместное осуществление организации процесса обучения;

– индивидуализация обучения, предполагающая создание индивидуальных программ обучения для каждого обучающегося;

– построение процесса обучения на основе системного подхода, с учетом разносторонней деятельности обучающегося, конкретных, жизненно важных для него проблем практической деятельности;

– актуализация результатов обучения.

Таким образом, модель системы компетентностей современного педагога включает: предметно-методологическую компетентность, психолого-педагогическую компетентность, компетентность в области валеологии образовательного процесса, коммуникативную компетентность, компетентность в сфере медиатехнологий и умения проектировать дидактическое оснащение образовательного процесса, компетентность в области управления системой «учитель – ученик», «преподаватель – студент», компетентность в сфере трансляции собственного опыта, исследовательскую компетентность, акмеологическую компетентность. Разработанная модель позволяет использовать ее в любом учреждении образования как основу для системы

оценки эффективности образовательного процесса или системы мониторинга качества образовательного процесса, организации развивающей образовательной среды в учреждении образования, конструирования целостной управляемой системы повышения методологической и управленческой культуры педагога.

По результатам мониторинга уровня профессиональной компетенции определяется выбор педагогом индивидуальной траектории профессионального развития или создаются стажерские пары. Ключевая задача методической службы учреждения образования – управление профессиональным развитием работника:

- помощь работнику в выявлении и формулировании профессиональных затруднений и потребностей в повышении компетентности;
- формирование стажерской пары, соответствующей уровню развития его профессиональной компетентности;
- консультирование по подготовке к квалификационным испытаниям и аттестации, порядку их прохождения.

Показателями эффективности внедрения модели системы управления профессиональным развитием педагогических кадров являются:

1. Рост удовлетворенности педагогов собственной деятельностью.
2. Положительный психолого-педагогический климат в педагогическом коллективе.
3. Высокая заинтересованность педагогов в творчестве и инновациях.
4. Владение современными методами обучения и воспитания.
5. Положительная динамика качества образования.
6. Высокий уровень профессиональной самодеятельности педагогов.
7. Своевременное выявление и обобщение передового педагогического опыта.
8. Постоянное внимание администрации к деятельности педагогов, наличие системы стимулирования педагогической деятельности.
9. Качественно организованная система методического сопровождения и поддержки образовательной деятельности.

Таким образом, модель способствует готовности педагогов к инновационной деятельности; повышению профессиональной компетенции

педагогов; повышению качества обучения учащихся; конкурентоспособности учреждения образования среди учреждений образования города; мобильному управлению педагогическим коллективом учреждения образования; эффективному внедрению современных образовательных технологий (в том числе ИКТ); созданию здоровьесберегающей среды в образовательном процессе.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите факторы, которые оказывают влияние на управление профессиональным развитием педагога.

2. Каковы способы профессионального развития педагогического коллектива образовательного учреждения и каждого отдельного педагога в частности?

3. Каковы этапы управления развитием педагогического персонала в профессиональной сфере?

4. В чем специфика методов управления развитием педагогического персонала в образовательном учреждении?

5. Сформулируйте концептуальную идею теории управления развитием педагогического персонала образовательного учреждения.

6. Какие принципы лежат в основе процессов внутренней организационной практико-ориентированной системы повышения квалификации образовательного учреждения?

7. Что должно выступать в качестве результата формирования образовательного заказа в системе внутриорганизационного повышения квалификации?

8. В чем заключается сущность понятия «управление» с позиции системно-деятельностного подхода?

9. Определите задачи и функции управления общего среднего образования.

10. Каковы способы управления личностно-профессиональным развитием педагога?

11. В чем заключается сущность технологии управления развитием образовательной деятельности педагога?

12. Каковы условия эффективного управления продуктивной деятельностью педагога?

13. Назовите компоненты педагогического мастерства и предложите способы их развития.

14. Охарактеризуйте концептуальную основу организации процесса повышения квалификации педагогов.

15. Раскройте содержание и назначение рабочей модели управления развитием системы компетентностей современного педагога.

16. Каковы показатели эффективности внедрения модели системы управления профессиональным развитием педагогических кадров?

Список использованной литературы

1. Давыденко, Т. М. Рефлексивное управление школой: теория и практика / Т. М. Давыденко. – М. ; Белгород, 1995. – 250 с.

2. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы / В. С. Лазарев [и др.]. – М. : Центр соц. и экон. исслед., 1995. – 157 с.

3. Управление развитием инновационных процессов в школе / Т. И. Шамова [и др.] ; под ред. Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова. – М. : МПГУ им. В. И. Ленина, 1995. – 217 с.

4. Задачи и функции управления общего среднего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-obshchego-srednego-doshkolnogo-ispetsialnogo-obrazovaniya/srenee-obr/zadachi-i-funktsii-upravleniya-obshchego-srednego-obrazovaniya>. – Дата доступа: 13.07.2021.

5. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : метод. пособие / М. М. Поташник. – М. : Центр пед. образования, 2010. – 448 с.

6. Морева, Н. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособие для вузов / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2006. – 320 с.

7. Змеев, С. И. Основы андрагогики : учеб. пособие для вузов / С. И. Змеев. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 277 с.

8. Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

Тема 5. Тренинг личностно-профессионального развития педагога-исследователя

Представление о личностном росте основывается на позитивном видении изначальной природы человека и возможности развития внутреннего потенциала. Феномен личностного роста зародился в рамках гуманистической психологии и отражает концептуальный взгляд на человека как на динамичную, свободно развивающуюся, открытую и ориентированную на высшие ценности личность. Среди важнейших принципов гуманистической психологии – идея двойной детерминации человека и констатация наличия специфической внутренней природы человека, характеризующей ее неповторимость и уникальность.

Сторонники человеко-центристского направления (К. Роджерс, А. Маслоу, С. Джулард, Э. Шостром и др.) предполагают присутствие в человеке изначальной сущности или потенциала, раскрывающегося при наличии соответствующих условий. Сторонники экзистенциального направления (В. Франкл, Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй и др.) утверждают, что в человеке нет изначально заданной сущности, она обретается им в процессе жизни. Однако специфической особенностью человека является внутренне присущая ему мотивация к росту, поиску здравого смысла. Оба взгляда объединяет то, что личность человека рассматривается как изменяющаяся, способная расширять собственный опыт, постоянно направ-

ленная на раскрытие и понимание своих индивидуальных возможностей, на поиск смысла и предназначения своего существования в мире.

Способом самоосуществления в мире, выполнения человеком своей миссии становится личностный рост, который представляет собой важную составляющую здоровой полноценной личности. Понятие личностного роста с гуманистических позиций начинает связываться с понятием гармоничной, целостной, здоровой личности, причем изменяется представление о здоровье. В свете теории Г. Олпорта здоровье тождественно личностной зрелости, которая обретается в процессе личностного роста и предполагает свободу, выражающуюся в ответственном самоопределении; проактивность или целеустремленность; цельную философию жизни или мировоззрение, основанное на определенной системе ценностей.

Лидер и теоретик гуманистической психологии А. Маслоу провозглашает свой критерий здоровья – «полную актуализацию возможностей человека» или «самоактуализацию». Он предлагает исследовать «высшие проявления человеческого духа на примере наиболее ярких и одаренных представителей человеческого рода», достигших вершин самоактуализации и являющихся живыми эталонами психического здоровья. С точки зрения психического здоровья, индивидуум может быть охарактеризован, по мнению А. Маслоу, как «зрелый, с высокой степенью самоактуализации». В его теории центральное место занимает положение о том, что все индивиды всегда стремятся к личностному росту – концепция самоактуализации является вершиной пирамиды иерархии потребностей. Свобода выбора и мотивация роста постоянно взаимодействуют, подразумевая

постоянные изменения в личности индивидуума. Чем выше поднимается человек в иерархии потребностей, тем более свободным он становится в выборе направлений личностного роста, что зависит от того, каким человек хочет стать. Особенно важно то, что при оптимистическом взгляде на природу человека, А. Маслоу не идеализировал самоактуализирующихся людей и считал путь к достижениям медленным и болезненным процессом, связанным с постоянным поиском, а не с прямым достижением фиксированной точки. Исходя из неформального исследования самоактуализирующихся людей, А. Маслоу определяет следующие их характеристики: более эффективное восприятие реальности, принятие себя, других и природы, непосредственность, простота и естественность, центрированность на проблеме, независимость, автономия, свежесть восприятия, вершинные, или мистические переживания, общественный интерес, глубокие межличностные отношения, демократичный характер, разграничение средств и целей, философское чувство юмора, креативность, сопротивление окультуриванию.

Так, гуманистическая психология предлагает новое наполнение уже известных понятий. Психическое здоровье рассматривается теперь не

просто как отсутствие недостатков, а как присутствие определенных достоинств в структуре личности. Данное понятие приобретает позитивное содержание – как способность к постоянному росту и обогащению личности. Сам процесс терапии выступает как процесс освобождения ресурсов клиента для нормального роста и развития, цель которого – создание определенных условий для личностного роста. Личностный рост приобретает

не просто мотивацию адаптивности, а достигательную мотивацию, в основе которой способность человека к свободному выбору, ответственность в принятии решений, готовность к поиску не только безопасности, но и нового опыта переживаний, самореализации и самоактуализации.

Однако оставались слабо проработанными условия и факторы, способствующие личностному росту, его психологические механизмы. Клиентцентрированная терапия К. Роджерса оказывается способной ответить на этот вопрос. Подчеркивая роль и значение межличностных отношений, К. Роджерс полагал, что только в отношениях с другими людьми человек

в состоянии раскрыть и осознать свое истинное «я». Суть межличностных отношений, как показал К. Роджерс на примере своей терапевтической практики, заключается в создании такой атмосферы, в которой, по крайней мере, одна из сторон намеревается способствовать другой стороне в личностном росте, в развитии лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости, в умении ладить с другими людьми.

Рассматривая психологический рост с феноменологических позиций, К. Роджерс видит в нем такие изменения в развитии личности, которые возрождают способность человека жить полноценной жизнью. В его понимании личностный рост отражает путь становления человека в направлении его истинной самости на основе безусловного принятия себя. Показателями достижения тех или иных ступеней роста являются: открытость к переживанию, экзистенциальный образ жизни «здесь и теперь», доверие к своим внутренним ощущениям в ситуациях выбора, эмпирическая свобода, креативность и творческий образ жизни.

Центральным конструктом теории личности К. Роджерса является «самость» – «организованный и связанный гештальт, доступный осознанию, постоянно находящийся в процессе формирования и изменения по мере изменения опыта восприятия и внутренней системы эталонов, т. е. в определенном смысле внутреннего угла зрения». Давая общую панораму развития я-концепции, «самости», К. Роджерс вносит понятие «идеальной самости», которая отражает те атрибуты «я», которые человек хотел бы иметь, которые он высоко ценит и каким представляет себя в будущем. Как и «я»-реальное, «я»-идеальное тоже изменяющаяся структура, постоянно подлежащая изменению и переопределению, носящая

амбивалентный характер. Идеальная самость может быть движущей силой развития и роста (путь к здоровью), но может быть и причиной невротического срыва. Разительный контраст между идеальной и истинной самостью

— один из показателей личностного разлада, дискомфорта, психологического барьера к личностному росту. «Принятие себя таким человеком, каким ты действительно являешься, а не таким, каким ты хотел бы быть (безусловное принятие) – есть признак душевного здоровья».

Согласно К. Роджерсу, полноценный личностный рост возможен только в том случае, если интраперсональность не будет подавляться интерперсональностью и если между всеми тремя вершинами «треугольника развития» не будет борьбы пренебрежительного игнорирования, а будет конструктивное сотрудничество, диалог. Личностный рост не тождествен продвижению человека по «лестнице возрастов»; это сложный многоаспектный процесс, следующий своей внутренней логике и имеющий всегда индивидуально-своеобразную траекторию. Есть основания говорить лишь о самом общем «основном законе личностного роста», который, опираясь на известную формулу К. Роджерса «если – то», можно сформулировать так: если есть необходимые условия, то в человеке актуализируется процесс саморазвития, естественным следствием которого будут изменения в направлении его личностной зрелости. Иными словами, именно эти изменения – их содержание, направленность, динамика – свидетельствуют о процессе личностного роста и могут выступать в качестве критериев личностного роста. При полноценном личностном росте эти изменения затрагивают взаимоотношения личности как с внутренним миром (интраперсональность), так и с внешним миром (интерперсональность). Соответственно и критерии личностного роста складываются из интраперсональных и интерперсональных.

Интраперсональные критерии:

1. Принятие себя. Это означает признание себя и безусловную любовь к себе такому, каков я есть, отношение к себе как «личности, достойной уважения, способной к самостоятельному выбору» (К. Роджерс), веру в себя и свои возможности, доверие собственной природе, организму. Последнее следует подчеркнуть особо, так как в данном случае доверие к себе не означает лишь веру в возможности сознательного «я» (тем более лишь в силу своего интеллекта), но также понимание того, что «цельный организм может быть – и часто является – мудрее, чем его сознание» (К. Роджерс).

2. Открытость внутреннему опыту переживаний. «Опыт переживаний» – одно из центральных понятий в гуманистической психологии,

используемое для обозначения сложного непрерывного процесса («потока») субъективного переживания событий внутреннего мира (включающих и отражение событий мира внешнего). Чем более сильная и зрелая личность, тем более она свободна от искажающего влияния защит и способна прислушаться к этой внутренней реальности, отнестись к ней как к достойной доверия и «жить настоящим».

3. Понимание себя. Как можно более точное, полное и глубокое представление о себе и своем актуальном состоянии (включая реальные свои переживания, желания, мысли и т. д.); способность увидеть и услышать себя подлинного, сквозь наслоения масок, ролей и защит; адекватная и гибкая я-концепция, чувствительная к актуальным, ассимилирующая новый опыт, сближение «я»-реального и «я»-идеального – вот основные тенденции личностного роста по этому критерию.

4. Ответственная свобода. Во взаимоотношениях с самим собой это означает прежде всего ответственность за осуществление своей жизни именно как своей, осознание и принятие своей свободы и субъектное (своего, как говорил М. М. Бахтин, «не-алиби-в-бытии»). Это также означает «внутренний локус оценивания» – ответственность за выбор ценностей

и вынесение оценок, независимость от давления внешних оценок. И наконец, ответственность за актуализацию своей индивидуальности и самобытности, за то, чтобы остаться верным себе.

5. Целостность. Важнейшее направление личностного роста – усиление и расширение интегрированности и взаимосвязанности всех аспектов жизни человека, а особенно – целостности внутреннего мира и самой личности. Точнее было бы говорить о сохранении и защите целостности, которой человек обладает изначально. Как подчеркивал К. Роджерс, с самого начала «младенец является интегрированным и целостным организмом, постепенно индивидуализирующимся». Проблема в том, чтобы эти нарастающие – индивидуализированность и дифференцированность – не вели к утрате внутреннего единства человека, к потере конгруэнтности, к разрывам или диспропорциям, например, между интеллектом и чувствами, «я»-реальным и «я»-идеальным и вообще между личностью и организмом. Целостность и конгруэнтность являются непременным условием эффективной регуляции жизни человека.

6. Динамичность. Внутриличностное единство и согласованность не означают косности и завершенности. Наоборот, личность существует в постоянном, непрерывном процессе изменений. В этом смысле зрелая личность – это непременно становящаяся личность, т. е. рост личности есть способ ее существования. Поэтому важнейший критерий личностного роста – динамичность, гибкость, открытость изменениям и способность, сохраняя свою идентичность, развиваться через разрешение актуальных

противоречий и проблем и постоянно «быть в процессе» – «скорее быть процессом зарождающихся возможностей, чем превратиться в какую-то застывшую цель» (К. Роджерс).

Интерперсональные критерии:

1. Принятие других. В интерперсональном направлении личностный рост проявляется, прежде всего, в динамике отношения к другим людям. Личность тем более зрелая, чем в большей мере она способна к принятию других людей такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценностью и доверию им. А это, в свою очередь, связано с «основополагающим доверием к человеческой природе» и чувством глубинной сущностной общности между людьми.

2. Понимание других. Зрелая личность отличается свободой от предрассудков и стереотипов, способностью к адекватному, полному и дифференцированному восприятию окружающей действительности вообще и в особенности других людей. Важнейший критерий личностного роста

– готовность вступать в межличностный контакт на основе глубокого и тонкого понимания и сопереживания, эмпатии.

3. Социализированность. Личностный рост ведет ко все более эффективному проявлению фундаментального стремления человека – к конструктивным социальным взаимоотношениям. Человек в контактах с другими становится все более открытым и естественным, но при этом – более реалистичным, гибким, способным компетентно разрешать межличностные противоречия и «жить с другими в максимально возможной гармонии» (К. Роджерс).

4. Творческая адаптивность. Важнейшее качество зрелой личности – готовность смело и открыто встречать жизненные проблемы и справляться с ними, не упрощая, а проявляя «творческую адаптацию к новизне конкретного момента» и «умение выразить и использовать все потенциальные внутренние возможности» (К. Роджерс). Естественно, изменения в каждом из этих направлений личностного роста происходят в соответствии со своими специфическими закономерностями. В то же время это процесс целостный, взаимосвязанный и рост в одном «личностном измерении» способствует продвижению в других [1].

Патогенные механизмы, мешающие развитию личности, следующие: пассивная позиция по отношению к действительности; вытеснение и другие способы защиты «Я»: проекция, замещение, искажение истинного положения вещей в угоду внутреннему равновесию и спокойствию.

Признаки остановки в личностном росте: неприятие себя; внутриличностный конфликт; непродуктивные личностные ориентации; нарушение внутренней гармонии, равновесия между личностью и средой; закрытость для нового опыта; суженность границ «Я»; ориентация на

внешние ценности и ориентиры (несоответствие между реальной и идеальной самостью); отсутствие гибкости, спонтанности; сужение зон самоосознания; неприятие ответственности за свое бытие и т. д.

Следует отметить, что К. Роджерс видел в личностном росте динамический процесс постоянных изменений, обусловленных переживанием нового опыта. Это он относил не только к самому клиенту, но и к терапевту, для которого не менее важен процесс постоянного личностного роста как процесса изменений его взглядов на себя, осознания и обозначения его переживаемых чувств в контакте с клиентом. Революционным ядром терапии К. Роджерса является его уважение к правам человека, убежденность в наличии источника здоровых сил и роста в самом человеке, взгляд на психотерапевта как на «фасилитатора» и «садовника», создающего необходимые и достаточные условия для самоизменения клиента.

Практикующие психологи и психотерапевты (К. Роджерс, Ф. Перлс, Р. Мэй, Д. Бьюдженталь, В. Франкл) направляют свои усилия не на исследование клинических симптомов и работу с ними, а на личностный рост пациентов, раскрытие личностного потенциала, обретение людьми своих собственных ресурсов. Утверждается взгляд на человека как существо прирожденно активное, борющееся, самоутверждающееся, с почти безграничной способностью к позитивному росту. Психология роста в рамках концепции становления стала важным уроком, извлеченным гуманистическими психологами из экзистенциализма. Человек никогда не бывает статичен, он изменяется и в ходе изменений приобретает ответственность за реализацию как можно большего числа возможностей своего подлинного существования.

Общегуманистическая ориентация клиент-центрированной терапии, ее внедрение в широкую практику социальной работы (менеджмент, воспитательные и медицинские учреждения, семейное консультирование) способствовали ее превращению в теорию и практику содействия личностному росту, становлению и развитию человека. Совершенствование человека – процесс, не имеющий конечной формы или портрета идеальной личности, так как потребность саморазвития и обогащения личности принципиально не может быть удовлетворена.

Концепция личностного роста неотделима от концепции психического здоровья, так как обе предусматривают развитие, сохранение и укрепление психического, социального, духовного потенциала. Жизнеспособность человека определяется не столько анализом глубин человеческого поведения, сколько изучением высот, которых каждый индивидуум

может достичь. Личностный рост может быть рассмотрен как «уход от болезни», выбор здорового пути лучшего приспособления к среде, отказ

от старых патологических механизмов поведения в пользу приобретения новых на основе нового видения ситуации и позитивного опыта ее проживания, что позволяет раскрыть индивидуальные потенциальные возможности (К. Роджерс, Ф. Перлс, Э. Фромм, Э. Шостром).

Способность к личностному росту является основой адекватного поведения в жизненных ситуациях и служит оптимальной предпосылкой для выполнения человеком намеченных жизненных целей, что в конечном итоге ведет к пониманию, поиску и реализации смысла жизни. В работах Дж. Бьюдженталя, К. Роджерса, В. Франкла, И. Ялома феномен личностного роста приобретает ценностно-смысловое звучание, поскольку включает в себя аспекты экзистенциального бытия и события. Личностный рост как способ достижения экзистенциальной зрелости актуализирует сознательную способность человека руководить своими действиями и поступками, быть ответственным перед собой и другими, адекватно воспринимать себя и других (соотношение реальных и идеальных представлений о себе и собственных целях), иметь развитую систему ценностей.

В современной психологии личностный рост понимается в первую очередь как измеряемый факт, как результат существенных и позитивных изменений в личности человека. Как бы мы это ни называли, – рост личности, личностный рост, личностное развитие, рост и развитие личности – все это в первую очередь позитивные изменения в личности человека, укрепление стержня и увеличение потенциала личности. Не всегда понятно, что с человеком происходило, но в некоторых случаях можно сказать, что личностный рост с человеком произошел. Человек стал другим, он стал лучше управлять своей жизнью, стал сильнее, глубже и богаче внутренне. Основные характеристики личностного роста и развития – его направленность, активность и масштаб. О личностном росте хорошо написал В. Л. Леви: Что такое личностный рост? Если у человека становится больше: интересов, а с тем и стимулов жить – смыслового наполнения жизни; возможности анализировать – отличать одно от другого; возможности синтезировать – видеть связи событий и явлений; понимания людей (себя в том числе), а с тем и возможности прощать, внутренней свободы и независимости; ответственности, взятой на себя добровольно; любви к миру и людям (к себе в том числе), то это и значит, что человек растет лично [2].

Анализ зарубежной психологической литературы показывает, что существующие подходы к личностному росту различаются не только теоретическими и терминологическими установками, но и тем, что в них служит предметом и целью исследования и психологического управления. В частности, в структуре процессов личностного роста выделяют: психологические параметры общения, способствующего личностному

росту (К. Роджерс, В. Сатир); эффекты личностного роста, отраженные в продуктах деятельности, особенностях самосознания (К. Роджерс, А. Маслоу); процедуры группового и диалогового взаимодействия, инициирующие личностные изменения (К. Рудестам); пошаговые психотехнологии переформирования неэффективных привычек личности (Р. Бэндлер, Д. Гриндер); структура процессов личностного роста обнаруживается в единицах анализа психологических школ (Дж. Фейдимен, Р. Фрейгер).

Профессиональное становление – это форма личностного становления человека, рассмотренная сквозь призму его профессиональной деятельности. Показателем профессионального становления являются формальные критерии (диплом специалиста, сертификаты повышения квалификации, должность) и неформальные (профессиональное мышление, умение применять нестандартные средства для решения задач, востребованность труда). Очевидно, что профессиональное становление подразумевает не только совершенствование трудовых навыков, но и самосовершенствование личности. Сравнение позиций начинающего специалиста и профессионала показывает, как меняется человек (из исполнителя он становится создателем, от простого приложения знаний и навыков он приходит к анализу и критической оценке ситуации, от приспособления – к творчеству).

В течение жизни человек проходит несколько этапов профессионального становления: предварительный этап – человек получает общее представление о профессии, осознает собственные потребности и способности. Первоначально он имитирует профессиональные взаимодействия

в процессе игры, затем получает информацию о профессиях и их особенностях в ходе занятий в школе, при наблюдении, в общении, на временных подработках и т. д. В конце этого этапа молодой человек переходит к непосредственному выбору своей будущей профессии. Подготовительный этап – человек получает среднее и высшее профессиональное образование, приобретает необходимые знания, умения, навыки. В ходе этого этапа молодой человек пробует себя в роли стажера, практиканта или работает и учится одновременно. Этап адаптации – начало профессиональной деятельности, когда человек усваивает практические навыки и алгоритмы действий, осваивает основные социальные роли, приспосабливается к ритму, характеру, особенностям работы. Этап профессионализации – этап превращения специалиста в профессионала, процесс совершенствования и самораскрытия субъекта трудовой деятельности. В строгом смысле именно на этом этапе происходит профессиональное становление личности, а все предыдущие этапы – только подготовка к нему. Этап

уменьшения активности – снижение профессиональной активности, связанное с достижением пенсионного возраста.

Экспериментальная апробация тренинга состоялась на социально-педагогическом факультете со студентами выпускного курса и с магистрантами специальности «Научно-педагогическая деятельность».

Задачи тренинга:

1. Развивать способности принимать решения, брать на себя ответственность, проводить анализ, систематизировать и обобщать информацию, формировать навыки преподавательской, исследовательской деятельности, осуществлять коммуникативные функции.

2. Развивать мотивы профессионального самосовершенствования и самореализации, ориентации на самовоспитание, самообразование и саморазвитие в процессе профессионально-педагогической подготовки.

3. Включить будущих педагогов в процесс осознанного формирования личностных ценностных ориентаций в области профобразования.

В ходе тренинга участники познакомились с *сущностью процесса профессионального становления* как формой личностного становления человека, рассмотренного сквозь призму его профессиональной деятельности. Показателем профессионального становления являются формальные критерии (диплом специалиста, сертификаты повышения квалификации, должность) и неформальные (профессиональное мышление, умение применять нестандартные средства для решения задач, востребованность труда). Очевидно, что профессиональное становление подразумевает не только совершенствование профессиональных умений, но и самосовершенствование личности. Сравнение позиций начинающего специалиста и профессионала показывает, как меняется человек: из исполнителя он становится создателем, от простого приложения знаний он приходит к анализу и критической оценке ситуации, от приспособления – к креативности. Профессиональная деятельность является необходимым и самым длительным этапом социализации личности.

С целью осознания участниками *стратегий своего профессионального выбора* можно использовать методику «Мой профессиональный выбор». Студентам предлагается вспомнить и рассказать, как они выбирали свою профессию». Вопросы для обсуждения: 1. Что явилось основным фактором выбора профессии? 2. Изменился бы ваш выбор сейчас и почему? 3. Что было для вас наиболее сложным? 4. Удалось ли вам найти свой смысл профессии?

Для того чтобы правильно выбрать профессию, также необходимо учитывать ошибки выбора. Как вы думаете, какие основные ошибки могут совершаться при выборе профессии? Ошибки, названные участниками, записываются на доске, при необходимости дополняются: 1) увлечение только внешней стороной профессии без учета ее «минусов»; 2) выбор

профессии из соображений престижности (популярности) в обществе; 3) только на основании высокой оплаты труда; 4) под влиянием ближайшего окружения, без особых собственных желаний; 5) отождествление учебного предмета с профессией; 6) перенос позитивного отношения к человеку – представителю той или иной профессии на саму профессию; 7) выбор профессии «за компанию» с друзьями; 8) неумение (без учета индивидуальных особенностей) разобраться в своих личностных качествах (склонностях, способностях, подготовленности и т. д.); 9) незнание или недооценка своих физических особенностей, недостатков, существенных при выборе профессии; 10) предрассудки относительно некоторых важных для общества профессий, занятия которыми иногда считаются недостойными, неприличными («торгаши», «фотомодель» и др.)

Вопросы для обсуждения: 1. Как вы относитесь к указанным ошибкам и почему? 2. Насколько каждая из ошибок соотносится с вашей картиной, которая есть у вас на сегодняшний день? В ходе тренинга происходит освоение следующих умений: рефлексия профессионального становления, саморефлексия, анализ собственных ошибок и соотнесение их с актуальной жизненной ситуацией.

Далее обсуждаем *требования к идеальному педагогу*. На протяжении всего развития человечества профессия педагога являлась одной из самых важных. Менялись эпохи, менялись педагоги, но во все времена педагог решал главную задачу – становление и совершенствование личности. Сложность решаемых педагогом проблем, степень ответственности перед обществом делает эту профессию наитруднейшей.

Участникам предлагается создать свой образ идеального, соответствующего его представлению о профессиональном педагоге. При этом каждый участник рассказывает, какие качества присутствуют у него и над чем ему необходимо работать. Затем все названные качества собираются в единый список, и участники оценивают по 10-бальной шкале развитие данного качества у себя. Вопросы для обсуждения: 1. Из чего складывался ваш образ идеального педагога? 2. Какие ваши качества соответствуют или не соответствуют, на ваш взгляд, вашему образу профессионального педагога?

В заключение приходим к выводу: успешный педагог способен к сотрудничеству как с воспитанниками, так и со своими коллегами. Главную свою задачу современный педагог видит в развитии личности ребенка; формировании социально-значимых качеств: умение самостоятельно мыслить, эффективно решать проблемы, которые ставит перед человеком жизнь и которые не подразумевают единственно верного решения. Поэтому педагог видится нам скорее демократичным, чем авторитарным, ведь качество его работы определяет, в первую очередь, успешная социализация его воспитанников.

Одним из главных факторов успешной деятельности педагога является его профессионализм. Успешный педагог – это специалист, постоянно совершенствующий свое мастерство, чтобы соответствовать высоким профессиональным требованиям; опирающийся на свои сильные качества

и постоянно работающий над устранением слабых; стремящийся овладеть новейшими педагогическими технологиями, а главное, умеющий применять их в своей работе.

С целью *осознания себя как личности*, находящейся на определенном промежутке жизненного пути и профессиональной деятельности, используем методику «Лестница». Всем участникам тренинга раздаются листы со схематичным изображением лестницы и предлагается внимательно ее рассмотреть и отметить свое местонахождение на лестнице на сегодняшний день. Участники тренинга отвечают на следующие вопросы: Устраивает ли вас ваше местоположение на лестнице? Вы поднимаетесь вверх или опускаетесь вниз? Что мешает вам находиться наверху? Вы в силах устранить причины, которые мешают вам двигаться вверх? Происходит освоение следующих умений: рефлексия собственных качеств, которые могут помочь в развитии себя как профессионального педагога, соотносить идеальный и реальный образ, анализировать свои личностные особенности и находить ресурсные качества.

Задумались будущие исследователи и над тем, *какие барьеры могут встретиться на пути профессионального саморазвития и как их преодолеть*. Для этого знакомим будущих специалистов с психотехнологией преодоления препятствий на пути профессионального саморазвития и самоактуализации. Методика «Барьер» способствует осознанию барьеров на пути к профессиональной цели и стратегии их преодоления. Каждый из участников представляет то, что является препятствием – барьером на пути достижения ближайшей профессиональной цели. Здесь происходит освоение следующих умений: рефлексия собственных сложностей и возможностей их преодоления; анализ существующих проблем и нахождение способов их решения.

Студентам также важно *выявить собственные ресурсы профессионального саморазвития*, осознать свои сильные стороны, сформировать умения использовать свои сильные качества для достижения поставленных целей. Совместно с группой определяется конкретная профессиональная цель (окончание учебного заведения; оформление на конкретное место работы или конкретное профессиональное достижение, включая построение карьеры и получение наград, премий и др.). В группе выбирается доброволец, которому участники придумывают трудности-ловушки, а он должен будет их преодолеть на пути к профессиональной цели. Участники оценивают реальность предложенных способов

преодоления трудностей и формулируют каждый свои. Особое внимание обращаем на то, что трудности могут быть как внешними, исходящими от других людей или от каких-то обстоятельств, так и внутренними, заключенными в самом человеке, про которые многие часто забывают. Определяем, чей вариант преодоления данной трудности оказался наиболее оптимальным, реалистичным и интересным.

Методика «Пять шагов» направлена на *повышение готовности участников выделять приоритеты* при планировании своих жизненных и профессиональных перспектив, а также готовность соотносить свои профессиональные цели и возможности. Группа определяет какую-либо интересную профессиональную цель, например поступить в какое-то учебное заведение, оформиться на интересную работу, а может даже совершить

в перспективе что-то выдающееся на работе. Каждый участник должен выделить пять основных этапов, которые обеспечили бы достижение намеченной цели. Организуется обсуждение, чей вариант предложенных этапов достижения выделенной цели наиболее оптимальный и интересный. Важно также определить, насколько выделенные этапы (шаги) реалистичны и соответствуют конкретной социально-экономической ситуации

в стране, т. е. насколько общая ситуация в обществе позволяет (или не позволяет) осуществлять те или иные профессиональные и жизненные мечты. Обсуждаем вопросы: 1. Удалось ли вам построить общую стратегию достижения цели? 2. На что вы опирались при составлении стратегии? Здесь происходит освоение следующих умений: рефлексия собственных препятствий на пути к достижению целей, формирование стратегии для преодоления сложностей, анализ причин возникающих сложностей и нахождение возможности их преодоления.

С целью формирования профессионального самосознания студентов, потребности в самоактуализации знакомим с *динамикой профессионального развития личности*, выявляем и анализируем особенности профессионального становления каждого из участников. Вопросы для обсуждения: 1. Согласны ли вы с определением понятия «профессиональное становление», можете ли предложить свой вариант определения? 2. В каком возрасте вы рассчитываете достичь этапа профессионализации? 3. Каковы условия достижения этого этапа?

Продолжением в развитии данного феномена может служить деловая игра «10 лет спустя». Цель игры – сформировать опорные пункты профессионального роста участников, *рефлексия трудностей и барьеров в процессе профессионального становления*. В процессе игры участникам

предлагается для ознакомления несколько профессиограмм наиболее востребованных профессий на рынке труда. Каждый участник должен выбрать одну из них, внимательно изучить ее функциональные обязанности и представить себя (возможно, в юмористической и игровой форме) успешным профессионалом в этой сфере, но спустя 10 лет. Придумав краткую историю, каждый участник выступает с сообщением о собственной удачной карьере, ее основных этапах и трудностях. Остальные участники являются представителями средств массовой информации и могут задавать выступающим любые, вплоть до каверзных вопросы. Игра «Пресс-конференция: 10 лет спустя» чаще всего проходит в дружеской и веселой обстановке, что, несомненно, способствует включению механизмов творческой адаптивности личности в процессе построения индивидуального перспективного плана профессионального развития каждого участника игры.

Интересно проходит игра «Поиск выгоды». Цель игры: дать возможность участникам смоделировать ключевые моменты и типовые ситуации, которые могут встретиться человеку в процессе освоения новой специальности, а также осознать, что при желании и творческом подходе в любой профессии есть свои *выгоды, зона ближайшего профессионального развития и перспективы карьерного роста*. Участие в игре облегчит человеку процесс его профессионального самоопределения, поможет как можно

быстрее адаптироваться на рынке труда, осознать собственные возможности и внутренние резервы для дальнейшего профессионального и карьерного роста. Задачами, решаемыми в процессе игры, можно считать активизацию мотивационной сферы, сферы ценностных ориентаций и адаптационных резервов участников. Помимо этого, у каждого участника игры

появляется возможность сформировать адекватную самооценку и целостное представление о себе как о личности, способной на творческое преодоление барьеров на пути профессионального самоопределения. Стимульным материалом в игре выступают информационные профессиограммы, разработанные Министерством труда и социальной защиты.

Во вступительной части участникам игры в форме лекции-дискуссии предлагаем обсудить одну из наиболее распространенных концепций мотивации, иерархическую структуру основных категорий человеческих потребностей, представленную А. Маслоу:

- физические потребности: еда, вода, отдых, секс;
- в безопасности и уверенности в будущем: убежище, гарантии жизни;
- социальные: в принадлежности к чему-либо, в социальном взаимодействии, привязанности, поддержке, принятии другими;

- личностные или эгоистические: в уважении, в самоуважении, личных достижениях, компетентности, признании;
- познавательные: знать, уметь, понимать, исследовать;
- эстетические: в гармонии, симметрии, порядке, красоте, справедливости;
- в самовыражении: в реализации потенциала и личностном росте.

Участникам дается возможность выбрать в качестве стимульного материала одну из предлагаемых информационных профессиограмм, востребованных на рынке труда профессий, и придумать рассказ (от первого лица) о том, как человек, выбравший новую специальность, попал в непривычную для себя профессиональную среду, адаптировался в ней и стал со временем истинным профессионалом.

По истечении времени на подготовку каждая подгруппа проводит презентацию выбранной профессии, перечисляя те выгоды, которые она может получить, став профессионалом в выбранной области. По окончании рассказа – презентации профессии подводим итоги игры. При этом остальная группа выступает в роли экспертов, отслеживающих реальность достижения удовлетворения предъявляемых потребностей в данной профессии.

В поисках смысла своей жизни человек постоянно сталкивается с проблемой выбора собственного пути, дороги, по которой он будет двигаться. Делая выбор и принимая решения, человек должен, осознавая опыт прошлого, отражать настоящее и видеть перспективы будущего. Профориентационная игра «Поиск выгоды» поможет участникам, попавшим в ситуацию профессионального кризиса, сделать правильный выбор пути своего дальнейшего личностного и профессионального роста.

Тренинг завершается обращением к аудитории: «Уважаемые участники, я желаю, чтобы вы смело шли по жизненному пути, ставили перед собой высокие цели и ответственно относились к их реализации. Всего вам добро! До новых встреч!»

Список использованной литературы

1. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.
2. Леви, В. Л. Куда жить. Человек в цепях свободы / В. Л. Леви. – М. : Кн. клуб, 2014. – 448 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Практическое занятие 1

Сущность процесса личностно-профессионального развития педагога и методологические основания его исследования

1. Движущие силы, стадии, компоненты, особенности личностно-профессионального развития педагога.
2. Профессионально значимые личностные качества педагога-исследователя.
3. Индивидуальный стиль научной деятельности. Профессиональные способности. Тест на психологический возраст.
4. Методология исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность процесса личностно-профессионального развития педагога.
2. Что выступает в качестве движущих сил личностно-профессионального развития педагога?
3. Дайте определение понятиям «индивидуальный стиль научной деятельности», «профессиональные способности».
4. Пройдите тест на психологический возраст. Зависит ли он от биологического или физического возраста? Согласны ли Вы с утверждением, что с течением времени в зависимости от внутренних и внешних факторов психологический возраст может меняться в любую сторону – как в сторону омоложения, так и в сторону старения? Ответ аргументируйте.
5. Сформулируйте основы методологии исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога. Какие теории, концепции и подходы выступают в качестве методологии исследования проблемы вашей магистерской диссертации?
6. Аргументируйте необходимость многоуровневого характера педагогического исследования.

Список рекомендуемой литературы

Основная

1. Головей, Л. А. Психология профессионального развития : учеб. пособие / Л. А. Головей. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2009. – 234 с.
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для вузов / В. И. Загвязинский. – 6-е изд., стер. – М. : АCADEMIA, 2010. – 207 с.

3. Левитан, К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов : Изд-во Сарат. гос. ун-та, 1999. – 163 с.

4. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : УРАО, 2002. – 160 с.

Дополнительная

5. Профессиональное развитие личности: начало пути : монография / Л. А. Головей [и др.]. – СПб. : Нестор-История, 2015. – 336 с.

6. Татарникова, Н. С. Совершенствование деятельности педагога в гуманистической парадигме образования / Н. С. Татарникова. – Н. Новгород : Изд-во ВТИПА, 2005. – 117 с.

Практическое занятие 2

Профессиональная пригодность педагога-исследователя

1. Профессиональная пригодность и профессиональный отбор.
2. Сущность антропоцентрического и профессиоцентрического подходов к оценке и формированию пригодности человека к профессиональной деятельности.
3. Принципы определения профессиональной пригодности.
4. Медико-социальные и психофизиологические критерии профессиональной пригодности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. При каких условиях профессиональный отбор становится целесообразным?
2. В чем заключается содержание профессионального подбора?
3. Назовите этапы профессионализации субъекта деятельности.
4. Как вы понимаете высказывание Е. А. Климова о том, что выражение «профпригодность» условно? Согласны ли Вы с таким утверждением? Ответ аргументируйте.
5. Охарактеризуйте взаимосвязь между объективными требованиями профессии и субъективными индивидуально-психологическими особенностями и способностями личности.
6. Приведите примеры компенсации недостаточной выраженности одних качеств другими или способами выполнения деятельности.
7. Как вы полагаете, безграничны ли возможности компенсации психических процессов, профессионально важных качеств? Ответ обоснуйте.
8. У каких специалистов и почему формируются нежелательные профессиональные деформации? Приведите примеры.
9. От каких факторов в наибольшей степени зависит конечный успех в профессиональном становлении?

10. Назовите пять основных слагаемых профпригодности по Е. А. Климову.

11. Разработайте критерии профпригодности к специальности педагога-исследователя.

12. Какую из профессий вы могли бы выбрать в качестве второй своей специальности? Дайте обоснование выбора.

Список рекомендуемой литературы

Основная

1. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 384 с.

2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2005. – 304 с.

3. Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

4. Ростунов, А. Т. Формирование профессиональной пригодности / А. Т. Ростунов. – Минск : Выш. шк., 1984. – 176 с.

5. Сыманюк, Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности / Э. Э. Сыманюк. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 256 с.

6. Шингаев, С. М. Профессиональное выгорание и повышение стрессоустойчивости педагогов : учеб.-метод. пособие / С. М. Шингаев. – СПб. : СПБАППО, 2009. – 77 с.

Дополнительная

7. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 304 с.

8. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

9. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.

10. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические труды : в 2 т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. – С. 94–231.

11. Шингаев, С. М. Психология профессионального здоровья педагогов / С. М. Шингаев. – СПб. : СПБАППО, 2012. – 141 с.

Тренинг личностно-профессионального развития педагога-исследователя

1. Образ идеального педагога XXI в.
2. Стратегии профессионального выбора: обучение стратегии выбора профессии через составление карты профессиональной стратегии.
3. Мои жизненные и профессиональные планы.
4. Упражнение «Личный герб и девиз».
5. Ошибки, сопутствующие выбору карьеры.
6. Зона ближайшего профессионального развития и перспективы карьерного роста.
7. Ресурсы профессионального саморазвития: упражнение личностного роста «Образ будущего».
8. Локус контроля и профессиональная карьера: диагностика и обсуждение ее результатов.

Вопросы для обсуждения

1. Из чего складывался ваш образ идеального педагога?
2. Какие ваши качества соответствуют или не соответствуют, на ваш взгляд, вашему образу профессионального педагога?
3. Удалось ли вам построить общую стратегию достижения цели?
4. На что вы опирались при составлении стратегии?
5. Что явилось основным фактором выбора профессии?
6. Изменился бы ваш выбор сейчас и почему?
7. Что было для вас наиболее сложным?
8. Удалось ли вам найти свой смысл профессии?
9. Каковы могут быть ошибки, сопутствующие выбору карьеры и как их избежать?

Задания

1. Оцените свои собственные достоинства и недостатки, которые могут повлиять на успешность достижения различных целей.
2. Определите способы преодоления этих недостатков.
3. Отметьте все внешние препятствия на пути к вашим целям.
4. Определите пути преодоления внешних препятствий.
5. Оцените возможность резервных вариантов в разных сферах жизни (на случай непреодолимых препятствий или глубокого противоречия между целями из разных сфер жизни).
6. С каких целей вы начнете практическую реализацию своего плана? Укажите конкретную дату.

Список рекомендуемой литературы

Основная

1. Кирейчева, Е. В. Социально-психологический тренинг развития Я-концепции будущих учителей / Е. В. Кирейчева. – Ялта : Изд-во Крым. гуманитар. ун-та, 2009. – 86 с.

2. Козлов, Н. И. Формула личности / Н. И. Козлов. – СПб. : Питер, 2000. – 368 с.

3. Олифиревич, Н. И. Индивидуальное психологическое консультирование: Теория и практика / Н. И. Олифиревич. – Минск : Тесей, 2005. – 264 с.

4. Рамендик, Д. М. Тренинг личностного роста : учеб. пособие / Д. М. Рамендик. – М. : ФОРУМ, 2007. – 176 с.

5. [18 программ тренингов. Руководство для профессионалов](#) / под ред. В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2007. – 368 с.

Дополнительная

6. [Бука, Т. Л. Психологический тренинг в группе. Игры и упражнения](#) : учеб. пособие / Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова. – М. : Ин-т психотерапии, 2008. – 144 с.

7. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.

8. Тюшев, Ю. В. Выбор профессии: тренинг для подростков / Ю. В. Тюшев. – СПб. : Питер, 2009. – 160 с.

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Тематика рефератов

1. Методология профессионального образования.
2. Компетентностный подход как методологическое основание педагогических исследований.
3. Методологическая компетентность педагога-исследователя.
4. Компетентностная модель педагога-исследователя.
5. Становление и развитие личности педагога.
6. Акмеологические стратегии развития личности педагога.
7. Слагаемые педагогического мастерства.
8. Педагогический идеал.
9. Стили педагогической деятельности педагога.
10. Аутопедагогическая компетентность педагога-исследователя.
11. Кризисы профессионального становления личности педагога.
12. Психология профессиональной пригодности.
13. Профессиональная пригодность и призвание.
14. Профессиональная деформация личности.
15. Основные закономерности и механизмы личностного и профессионального роста.
16. Технологии управления личностно-профессиональным развитием педагога.
17. Профессионально значимые личностные качества педагога-исследователя.
18. Индивидуальный стиль научной деятельности.
19. Профессиональное самообразование и саморазвитие педагога.
20. Рычаги управления профессиональным развитием педагога.
21. Стратегии и технологии профессионального развития.
22. Проектные формы управления профессиональным развитием педагога.
23. Новые педагогические специальности.
24. Новые формы организации методической работы с педагогами.
25. Управление развитием медиаграмотности педагога.
26. Самообразование, саморазвитие, педагогический самоменеджмент.
27. Критерии личностно-профессионального роста педагога.
28. Особенности инновационной педагогической деятельности как средства профессионального и личностного роста.
29. Критерии личностно-профессионального роста педагога-исследователя.

30. Арт-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки педагога.

31. Инновации в профессиональном развитии педагога.

Вопросы к зачету

1. Теоретико-методологические основания исследования проблемы личностно-профессионального развития педагога-исследователя.

2. Философский уровень исследования.

3. Аксиология как учение о ценностных ориентациях личности.

4. Общенаучный уровень методологии исследования личностно-профессионального развития педагога-исследователя.

5. Самоорганизационная модель профессионализации личности.

6. Конкретно-научный уровень методологии исследования личностно-профессионального развития педагога-исследователя.

7. Технологический уровень методологии исследования.

8. Развитие личности профессионала.

9. Прогрессивная и регрессивная стадии профессионального становления личности.

10. Профессиональная деформация, феномен психического выгорания.

11. Конфликты и кризисы профессионального становления личности.

12. Кризис профессиональной адаптации.

13. Психопрофилактика кризисов.

14. Профессиональная адаптация как этап личностно-профессионального развития педагога.

15. Виды адаптации и факторы на нее влияющие.

16. Модель выпускника вуза, адаптированного к труду в условиях рынка.

17. Механизмы и фазы психофизиологической и социальной адаптации.

18. Критерии и методы оценки и увеличения эффективности адаптационных процессов.

19. Объективные и субъективные показатели адаптации.

20. Методы исследования адаптационных возможностей человека.

21. Сущность и структура личностно-профессионального развития педагога-исследователя.

22. Движущие силы и стадии личностно-профессионального развития педагога-исследователя.

23. Компоненты и особенности личностно-профессионального развития педагога-исследователя.

24. Технологии личностно-профессионального развития педагога-исследователя.

25. Профессиональнозначимые личностные качества педагога-исследователя.

26. Индивидуальный стиль научной деятельности.
27. Профессиональные способности и методика их диагностики.
28. Антропоцентрический и профессиоцентрический подходы к определению пригодности.
29. Профессиональная пригодность педагога-исследователя и методы ее диагностики.
30. Критерии профпригодности педагога-исследователя.
31. Профессиональный отбор.
32. Профессиональное развитие и самовоспитание педагога.
33. Единство личностного развития и профессионального роста педагога.
34. Мотивы личностного развития педагога.
35. Условия развития творческой индивидуальности педагога.
36. Педагогический идеал.
37. Оценка эффективности и стадии саморазвития.
38. Профессиональная мотивация личности.
39. Современные теории профессиональной мотивации.
40. Модель пирамиды потребностей сотрудника организации, как конструкт мотивации должностного роста.
41. Мотивация к трудовой деятельности и мотивация к собственному развитию.
42. Три типа потребностей, способствующих высокой мотивации личности в реализации ею профессиональной карьеры (по П. Мучински).
43. Классификация мотивов, связанных с профессиональной деятельностью человека (согласно Е. П. Ильину).
44. Методика изучения мотивации профессиональной карьеры Э. Шейна.
45. Управление личностно-профессиональным развитием педагога.
46. Стратегии и технологии профессионального развития педагога.
47. Проектные формы управления непрерывным профессиональным развитием педагога.
48. Новые формы организации методической работы.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 217 с.

2. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.

3. Деркач, А. А. Акмеологические стратегии развития / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2006. – 146 с.

4. Зеер, Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер // Психол. журн. – 1997. – № 6. – С. 34–40.

5. Кавалевіч, М. С. Прафесійнае самавызначэнне школьнікаў : дапам. для студэнтаў, настаўнікаў, спецыялістаў устаноў агул. сярэд. адукацыі / М. С. Кавалевіч ; Брэсц. дзярж. ун-т імя А. С. Пушкіна. – Брэст : БрДУ, 2016. – 162 с.

6. Ковалевич, М. С. Основы профессиональной ориентации : учеб.-метод. пособие / М. С. Ковалевич ; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : Изд-во БрГУ, 2016. – 337 с.

7. Катаева, Л. И. Проблема профессионального и личностного самоопределения в контексте профессионального развития и совершенствования / Л. И. Катаева, Т. А. Полозова. – М. : РАГС, 2006. – 36 с.

8. Климов, Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. – Обнинск : Принтер, 1993. – 56 с.

9. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2010. – 304 с.

10. Комиссарова, Т. А. Управление человеческими ресурсами : учеб. пособие / Т. А. Комиссарова. – М. : Дело, 2002. – 312 с.

11. Кухарев, Н. В. На пути к профессиональному совершенству : кн. для учителя / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.

12. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал / Л. М. Митина. – М. : Дело, 1994. – 216 с.

13. Пряжников, Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н. С. Пряжников. – М. : Модэк, 2002. – 211 с.

14. Харченко, Л. Н. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель / Л. Н. Харченко. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 217 с.

Дополнительная

15. Глуханюк, Н. С. Я в профессии и профессиональное Я: Результаты исследований / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – 145 с.

16. Губанова, Р. П. Слагаемые педагогического мастерства / Р. П. Губанова // Проф. образование. – 1999. – № 2. – С. 13–24.

17. Деркач, А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М. : РАГС, 2000. – 191 с.

18. Занина, Л. В. Основы педагогического мастерства / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.

19. Макарова, Л. Н. Развитие стиля педагогической деятельности преподавателя вуза / Л. Н. Макарова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 72–80.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Глоссарий

Адаптация (от лат. *adapto* – приспособление) – 1) приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды, направленное на сохранение гомеостаза; 2) приспособление строения и функции организма, его клеточных систем – субсистем, органов к условиям окружающей среды.

Адаптация профессиональная – 1) сложный и длительный процесс, который начинается со времени вступления в трудовую деятельность и продолжается на протяжении всей жизни; 2) приспособление уже имеющегося профессионального опыта и стиля профессиональной деятельности к требованиям нового рабочего места, освоение сотрудником новых для него профессиональных функций и обязанностей, доработка требуемых умений и навыков, включение в профессиональное сотрудничество и партнерство, постепенное развитие конкурентоспособности; 3) период профессионального становления личности, который наступает после окончания учебного заведения. Характеризуется новой системой отношений в разновозрастном производственном коллективе, иной социальной ролью, новыми социально-экономическими условиями и профессиональными отношениями, приобретением профессионального опыта и самостоятельным выполнением профессионального труда. Ведущей деятельностью становится профессиональная. Однако уровень ее выполнения, как правило, носит нормативно-репродуктивный характер.

Адаптация социальная (от англ. *social adaptation*) – 1) приспособление индивида к условиям социальной среды, формирование адекватной системы отношений с социальными объектами, ролевая пластичность поведения, интеграция личности в социальные группы, деятельность по освоению относительно стабильных социальных условий, принятие норм и ценностей новой социальной среды, сложившихся в ней форм социального взаимодействия; 2) интегративный показатель состояния человека, отражающий его возможности выполнять определенные биосоциальные функции: адекватное восприятие окружающей действительности и собственного организма; адекватную систему отношений и общения с окружающими; способность к труду, обучению, к организации досуга и отдыха; способность к самообслуживанию и взаимобслуживанию в семье и коллективе, изменчивость (адаптивность) поведения в соответствии с ролевыми ожиданиями других.

Акмеология – 1) наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его духовной и

социально-профессиональной зрелости при достижении наиболее высокого уровня развития; 2) наука, возникшая на стыке естественных, общественных и гуманитарных дисциплин, изучающих феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

Активность личности – способность человека производить общественно значимые преобразования в мире на основе присвоения богатств материальной и духовной культуры, проявляющаяся в творчестве, волевых актах, общении.

Андрагогика – отрасль педагогической науки, предметом которой являются закономерности образования взрослых, их общего и профессионального развития. При андрагогическом подходе содержание обучения отбирается исходя из образовательных запросов и опыта взрослого; проектирование и организация учебной деятельности осуществляются с учетом его возрастных и личностных особенностей, мотивации, социального, познавательного и профессионального опыта. Отношения между преподавателем и обучающимися строятся на основе совместной деятельности, сотрудничества и взаимного обмена информацией.

Аттестация – 1) процесс оценивания соответствия кого-либо или чего-либо некоторым критериям, степени наличия или отсутствия тех или иных признаков, в совокупности характеризующих качество объекта оценки. Различают следующие виды аттестации: аттестацию персонала, учащихся, студентов, слушателей; рабочих мест; продукции; товара; учебных заведений. Целями аттестации провозглашаются стимулирование роста квалификации, профессионализма, продуктивности управленческого труда, развитие творческой инициативы, обеспечение социальной защищенности работников в условиях рыночных отношений путем дифференциации оплаты труда; 2) присвоение квалификации соответствующим контролирующим органом. В социологии термин имеет более широкое значение и распространяется в целом на процесс признания обществом способности индивида через присвоенную ему квалификацию. Аттестация является эффективным инструментом в руках профессиональных объединений в лице их аттестационных органов, определяющих, кто может, а кто не может заниматься самостоятельной профессиональной деятельностью в зависимости от успешного или неуспешного процесса аттестации.

Вторичная профессионализация – период профессионального становления личности, характеризующийся повышением квалификации, индивидуализацией технологий выполнения деятельности, выработкой

собственной профессиональной позиции, высоким качеством и производительностью труда.

Выбор профессии – 1) решение об оптимальном соотношении между личными склонностями и способностями с одной стороны и возможностью получения профессии, потребности общества в кадрах с другой; 2) выбор индивидом определенного вида трудовой деятельности в рамках потребностей народного хозяйства, сложившейся на основе существующего разделения труда. Выбор профессии, впрочем, как и особенности психики человека, целиком зависит от качества воспитания и обучения. При выборе профессии важную роль играют следующие компоненты: информированность подростка; склонности; способности; определенные отношения с родителями, связанные с профессиональным будущим; определенные отношения с людьми, представляющими интересы общества в отношении профессионализации молодежи; уровень притязаний; личный профессиональный план

Деловая игра – форма обучения, в которой моделируются предметный и социальный аспекты содержания профессиональной деятельности. Одна из ведущих форм контекстного обучения. В деловой игре разворачивается квазипрофессиональная деятельность обучающихся на имитационно-игровой модели, отражающей содержание, технологии и динамику профессиональной деятельности специалистов, ее целостных фрагментов.

Деструкции профессионализации – количественные (кумулятивные) и качественные (инновационные) изменения в процессе профессионализации, сопровождающиеся стагнацией и деформацией личности.

Деструкции профессиональные – 1) разрушение, изменение или деформация сложившейся психологической структуры личности в процессе профессионализации; 2) изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими профессионалами.

Деформация личности профессионала – изменение психической структуры, качеств личности под влиянием выполняемой профессиональной деятельности.

Деформация профессиональная – психофизиологические, социально-психологические и психические изменения личности, возникающие в процессе выполнения профессиональной деятельности.

Диалог – единица общения, исходная «клеточка» порождения и развития речи и мышления человека. Каждая реплика диалога (высказывание) – единица речи индивида – имеет предметную отнесенность (реплика о чем-то) и социальный характер (обращена к партнеру), регулируется микросоциальными отношениями между партнерами; может осуществляться также как обмен неречевыми «репликами» – поступками,

действи-ями, бездействием, жестами, молчанием. Диалог связан с внутренней речью, накладывая отпечаток на ее структуру и таким образом на сознание в целом.

Дистанционное образование (ДО) – форма образования, отличающаяся преимущественно разделенным во времени и пространстве опосредованным учебными текстами общением обучающихся и обучающихся. Руководство обучением осуществляется посредством установочных лекций и инструктивных материалов, рассылаемых обучающимся тем или иным способом, а также в ходе периодических очных контактов обучающихся и обучающихся.

Зона ближайшего развития – понятие, обозначающее реально имеющиеся у обучающегося возможности, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи со стороны обучающего (Л. С. Выготский); в широком смысле – будущий результат, еще находящийся в процессе становления, «завтрашний день» в психическом развитии человека.

Игра – форма организации поведения и деятельности человека в условных ситуациях, посредством которой воссоздается и усваивается общественный опыт, фиксированный в социально закрепленных способах действий и поступках людей, в предметах культуры, науки и производства. Этим обусловлено использование разного рода игр (деловых, инновационных, организационно-деятельностных и др.) в системе общего и профессионального образования.

Идентичность профессиональная – профессиональный я-образ, включающий профессиональные стереотипы и уникальность собственного «я»; осознание своей тождественности с профессиональным образом «я». Имидж – сложившийся в массовом сознании и имеющий характер стереотипа, эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо.

Индивидуальный стиль деятельности – 1) устойчивая индивидуально-специфическая система психологических средств, приемов, навыков, методов, способов выполнения той или иной деятельности. Возможность разных индивидуальных стилей деятельности заключена в существовании «зоны операциональной неопределенности», допускающей выбор разных способов осуществления деятельности. Интенсивность мотивации какой-либо деятельности определяет наличие и степень выраженности индивидуальных стилей деятельности; 2) неповторимый вариант типичных для данного человека приемов работы в типичных для него условиях.

Индивидуальный стиль трудовой деятельности – характерная для данного индивида система навыков, методов, приемов, способов решения задач той или иной деятельности, обеспечивающая более или менее успешное ее выполнение.

Интерактивность – характеристика процесса обмена информацией, идеями, мнениями между субъектами образовательного процесса (тьютором и обучающимися, обучающимися между собой); может быть как непосредственным, вербальным диалогом, так и опосредованным диалогически организованным (интерактивным) письменным текстом, включая работу в реальном режиме времени в сети Интернет.

Карьера – 1) результат(ы) профессионального или должностного положения в жизни индивидуума; 2) продвижение в какой-либо сфере деятельности; достижение известности, определенного положения в обществе. В положительном смысле карьера обозначает заслуженный результат эффективного общественно полезного труда. В отрицательном смысле употребляется, если карьера – самоцель, достижению которой подчинены все интересы личности с использованием любых средств; 3) успешное продвижение работника в сферах общественной, служебной, профессиональной, научной деятельности и др.

Квалификация – 1) степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы; 2) динамическая способность человека включаться в процесс производства и выполнять предусмотренные технологией трудовые операции. Она характеризует, с одной стороны, потенциальную возможность работника выполнять работу определенной сложности, а с другой – уровень развития самого работника.

Коммуникативность – вид социального взаимоотношения человека с людьми, основанный на обмене мыслями и чувствами, духовными ценностями, который характеризует широту и интенсивность общения. Для высоких значений фактора коммуникативности характерны богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность и непринужденность, готовность к сотрудничеству, чуткое и внимательное отношение к людям, доброта и мягкосердечность. Такие люди имеют много друзей, активно помогают окружающим, в одиночестве скучают, охотно принимают участие во всех групповых мероприятиях и, что особенно важно, в совместной деятельности с другими людьми умеют согласовывать свои действия с коллективными, в процессе труда и общественной деятельности учитывают интересы других.

Конфликт (англ. *conflict* от лат. *conflictus* – столкновение) – 1) широкий термин, активно эксплуатирующийся в психологии, социологии и других науках, а также философии, конфликтологии и обыденном сознании. В психологии под конфликтом чаще всего понимают актуализированное противоречие, столкновение противоположно направленных интересов, целей, позиций, мнений, взглядов субъектов взаимодействия

или оппонентов и даже столкновение самих оппонентов; 2) трудноразрешимая ситуация, которая может возникнуть в силу сложившейся дисгармонии межличностных отношений между людьми в обществе или группе, а также в результате нарушения равновесия между существующими в них структурами.

Кризис профессионального становления – 1) перестройка личностной направленности профессионального развития, сопровождающаяся изменением смысловых структур профессионального сознания, переориентацией на новые цели, коррекцией социально-профессиональной позиции, сменой способов выполнения деятельности, изменением взаимоотношений с окружающими; 2) субъективные и объективные трудности, межличностные и внутриличностные конфликты, которые появляются при переходе

от одного периода профессионального становления к другому. Кризис профессионального становления сопровождается сменой социальной ситуации развития, изменением содержания ведущей деятельности, освоением либо присвоением новой социальной роли, профессионального поведения и, конечно, перестройкой личности. Все эти изменения вызывают психическую напряженность личности. Кризис профессиональной карьеры – противоречие между желаемой карьерой и ее реальными перспективами.

Личностно ориентированный подход к образованию – создание психолого-педагогических условий реализации образовательной программы в соответствии с потребностями, интересами и субъектным опытом каждого обучающегося, овладение им собственно профессиональными и надпредметными способностями (мыслительными, творческими, рефлексивными, коммуникативными, социально-культурными), развитие как личности и индивидуальности.

Личностно ориентированный тренинг – система воздействия упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию профессионально важных характеристик специалиста. Особенностью этих тренингов является «формообразование» личности, адекватное содержанию, требованиям профессиональной деятельности.

Личностный смысл – субъективное отношение личности к объектам и явлениям окружающей действительности. Личность (англ. *personality* от лат. *persona* – маска актера; роль, положение; лицо, личность) – 1) устойчивая система социально-значимых качеств индивида, результат его общественного развития, характеристика его социальной значимости. В общественных науках личность рассматривается как особое качество человека, приобретенное им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. В гуманистических философских и психологических концепциях личность – это человек как ценность, ради

которой осуществляется развитие общества; 2) индивид, занимающий определенное положение в обществе, выполняющий определенную деятельность и отличающийся своими, присущими только ему индивидуально- и социально-психологическими особенностями.

Мастерство – 1) совершенство в конкретном виде деятельности, требует большого и напряженного труда. Мастерство в любой профессии предполагает психологическую готовность к творческому решению возникающих проблем. Уровень мастерства – не застывшая, неизменная структура. В процессе деятельности изменяется, развивается структура способностей человека, формируется его личность, благодаря чему осуществляется переход с одного уровня умений на другой; 2) овладение умениями

на уровне стратегии трудовой деятельности, творческое развитие способности самостоятельного определения цели – целеполагания, творческое использование различных умений в соединении с высокой профессиональной активностью, развитым чувством коллективизма и умением работать в производственном коллективе.

Метод профессиональной пробы – один из способов профессионального отбора, заключающийся в исследовании поведения испытуемого (например, абитуриента) в условиях искусственного включения его в предполагаемую будущую профессиональную деятельность.

Методология – учение о структуре, логической организации, методах и средствах теоретической (мышление) и практической деятельности; система принципов и способов их организации. Методология – область деятельности, функцией которой является создание и совершенствование интеллектуальных средств организации рефлексивных процессов (О. С. Анисимов).

Моделирование – исследование объектов познания на их заместителях – реальных или идеальных моделях; построение моделей реально существующих предметов и явлений, в частности образовательных систем. Под моделью при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящих некоторые существенные свойства системы-оригинала, прототипа модели.

Модель – это образ некоторой реальности, в котором выделены существенные для данного вида познания признаки.

Мотивация достижения – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудач.

Надежность субъекта труда – свойство человека безотказно выполнять деятельность в течение определенного времени при заданных

условиях. Надежность характеризуется показателями безошибочности (вероятность безошибочной работы, интенсивность ошибок), готовности, восстанавливаемости (вероятность исправления ошибки) и своевременности

(вероятность своевременного выполнения работы). Надежность субъекта труда не является постоянной величиной и меняется с течением времени. Это обусловлено как изменениями условий деятельности, так и колебаниями состояния человека. Поэтому при определении надежности в каждом конкретном случае учитываются особенности выполняемой деятельности. Повышению надежности способствует развитие самоконтроля, необходимый уровень профессиональной подготовки, наличие профессионально важных качеств, правильная организация труда.

Направленность личности – совокупность устойчивых интересов, склонностей, убеждений и других мотивов, в которых выражается мировоззрение человека.

Оптация – период профессионального становления личности, который характеризуется формированием профессиональных намерений, завершается осознанным, желанным, а иногда и вынужденным выбором профессии. Ведущей деятельностью становится учебно-профессиональная. В ее рамках складываются познавательные и профессиональные интересы, формируются жизненные планы.

Открытое дистанционное образование (ОДО) – одна из новых форм непрерывного многоуровневого образования, отличающаяся следующими признаками: построена на интеграции образовательной, профессиональной и социальной сред, функционирует на основе комплекса взаимосвязанных технологий, обеспечивающих однородное качество во всей сети, ориентирована на развитие компетентности работающих специалистов, сочетающая непосредственное и опосредованное взаимодействие с помощью информационных технологий. Отличительная особенность

модели ОДО – синтез трех подходов (андрагогического, контекстного и личностно ориентированного), интеграция трех сред (социальной, профессиональной и образовательной), сочетание трех технологий (педагогической, информационно-коммуникационной, управленческой).

Открытое образование – форма образования, характеризующаяся доступностью, гибкостью, сфокусированностью на обучающемся. Доступность означает отсутствие требований к уровню образования при приеме на обучение, гибкость – пластичность и вариативность всех составляющих образовательного процесса: структуры и содержания образовательных программ, учебно-методического обеспечения, форм организации учебных занятий, а также места, времени и темпа обучения. Студент обладает

значительной свободой выбора при определении целей и организации своего обучения соответственно индивидуальным потребностям и склонностям.

Парадигма – разделяемая научным сообществом в данный исторический период система основных научных представлений (теории, методы) в данной области знаний, по образцу которых организуется исследовательская деятельность ученых, ведутся прикладные разработки и их реализация на практике.

Первичная профессионализация – период профессионального становления личности, который характеризуется погружением в профессиональную среду, стабилизацией профессиональной деятельности, приводящей к формированию новой системы отношений личности к окружающей действительности и к самой себе. Эти изменения ведут к образованию новой социальной ситуации, а сама профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными, личностно-образными технологиями выполнения.

Принятие решения – процесс преобразования исходной информации в состоянии неопределенности, способствующий достижению цели. Процесс принятия решения является центральным на всех уровнях переработки информации и психической регуляции в системе целенаправленной деятельности. Основные этапы принятия решения включают информационную подготовку решения и собственно процедуру принятия решения – формирование и сопоставление альтернатив, выбор, построение и коррекцию эталонной гипотезы или программы действий. Структуру принятия решения образуют цель, результаты, способы достижения результата, критерии оценки и правила выбора.

Профессиограмма – 1) документ, в котором описываются особенности специальности, профессии (психологические, производственно-технические, медико-гигиенические и др.). Помимо особенностей профессий, профессиограмма включает в себя квалификационный профиль, в котором все качества, необходимые работнику, находят количественное выражение; 2) характеристика профессии, включающая описание условий труда, прав и обязанностей работника, необходимых знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств, а также противопоказаний по состоянию здоровья. Профессиограмма позволяет определить профессиональную пригодность человека.

Профессиография (от лат. *professio* – постоянная специальность, служащая источником существования, и гр. *grapho* – пишу) – 1) процесс изучения, психологическая характеристика и проектирование профессии;

2) технология изучения требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психическим способностям, психофизиологическим возможностям человека. Обеспечивает постановку практической задачи и организацию ее решения в целях оптимизации и повышения эффективности профессионального труда; 3) технологические процессы, коррелируемые с исследованием – интерпретацией тех требований, которые предъявлены профессией к индивидуально-психологическим качествам субъекта, к его психопотенциям, психоспособностям, психофизиологическим возможностям.

Профессиология – научная дисциплина, находящаяся на стыке философии, социологии и психологии, изучающая закономерности и тенденции профессионализации личности.

Профессионал – 1) субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими показателями профессионализма личности и деятельности, самоэффективности, имеющий высокий профессиональный и социальный статус, динамически развивающуюся систему личностной и деятельностной нормативной регуляции, постоянно нацеленный на саморазвитие и самосовершенствование, на личностные и профессиональные достижения, имеющие социально-позитивное значение; 2) работник, обладающий помимо знаний, умений, качеств и опыта определенной компетенцией, способностью к самоорганизации, ответственностью и профессиональной надежностью. Профессионал способен обнаружить проблему, сформулировать задачу и найти способ ее решения. Профессионалы составляют основу организационной структуры предприятия, учреждения, нацеленной на развитие.

Профессионализм – высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности. Профессионализм специалиста проявляется в систематическом повышении квалификации, творческой активности, способности продуктивно удовлетворять возрастающие требования общественного производства и культуры. Предпосылкой достижения профессионализма является достаточно высокое развитие профессионально важных качеств личности, ее специальных способностей.

Профессиональная деятельность – 1) роль труда, следствие его дифференциации. Профессиональная деятельность предполагает владение ее операционной, организаторской, психологической и нравственной сторонами, а также обобщенными профессиональными знаниями и готовностью к реализации выполнения трудовых заданий; 2) социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности.

В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профессиональной деятельности.

Профессиональная компенсация – возможность успешного выполнения деятельности при недостаточном развитии одних качеств за счет более высокого развития других качеств. Результатом профессиональной компенсации является выработка человеком индивидуального стиля деятельности. Возможности профессиональной компенсации реализуются по двум основным направлениям. Во-первых, это компенсация недостаточного развития психических функций другими, более выраженными (например, скорость реакции в ряде случаев может компенсироваться умением заранее планировать свою деятельность). Во-вторых, возможна компенсация недостаточно выраженных функций с помощью умений и навыков. Однако возможности профессиональной компенсации далеко не безграничны. Есть целый ряд профессий, где низкий уровень того или иного профессионального качества не может быть компенсирован ни другими качествами, ни упорной тренировкой. В таких случаях необходим профессиональный отбор.

Профессиональная компетентность – 1) совокупность профессиональных знаний, умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности. Основными компонентами профессиональной компетентности являются: социально-правовая компетентность, специальная компетентность, персональная компетентность, аутокомпетентность, экстремальная профессиональная компетентность. Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм; 2) интегральное качество личности специалиста, включающее систему знаний, умений и навыков, обобщенных способов решения типовых задач; 3) главный когнитивный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности, сфера профессионального видения, круг решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющие выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью.

Профессиональная консультация (от англ. *vokational counseling*) – 1) метод психологической помощи людям в выборе и перевыборе профессии, а также планировании профессиональной карьеры в соответствии с возможностями, которые представляет личности общество, и ее индивидуальными качествами; 2) метод психологической помощи людям в профессиональном самоопределении, планировании профессиональной карьеры, а также преодолении трудностей профессиональной жизни; 3) научно-организованное информирование о профессиях, предназначенное главным образом для молодежи, оканчивающей общеобразовательную школу,

в целях практической помощи в выборе профессии с учетом склонностей, интересов и сформировавшихся способностей, а также потребностей общества, народного хозяйства.

Профессиональная мобильность – 1) возможность и способность успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда. Профессиональная мобильность предполагает владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких-то заданий в смежных отраслях производства,

а также высокий уровень профессиональных знаний, готовность к оперативному отбору и реализации оптимальных способов выполнения различных заданий в области своей профессии; 2) готовность и способность

работника к смене выполняемых производственных заданий, освоению новых специальностей или тех изменений в них, которые возникают под влиянием технических и технологических преобразований.

Профессиональная мотивация – действие конкретных побуждений, которые обуславливают выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией.

Профессиональная направленность – системообразующий фактор личности, характеризующийся системой доминирующих потребностей и мотивов, а также отношения, ценностные ориентации и установки. Компоненты профессиональной направленности: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение

и др.), профессиональная позиция (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), социально-профессиональный статус. На разных стадиях становления эти компоненты имеют различное психологическое содержание, обусловленное характером ведущей деятельности и уровнем профессионального развития личности.

Профессиональная некомпетентность – деструктивные изменения профессиональной компетентности, которые проявляются в консервации профессионального опыта.

Профессиональная непригодность – физиологические и психологические особенности человека, ведущие к тому, что обучение и работа могут усугубить имеющиеся у него заболевания или препятствуют успеху формирования профессиональных навыков мероприятий, направленных на оптимизацию процесса трудоустройства молодежи в соответствии с желаниями, склонностями и сформировавшимися способностями с учетом потребности в специалистах народного хозяйства и общества в целом; 2) система научно обоснованных психолого-педагогических и медицинских мероприятий, направленных на подготовку

молодежи к выбору профессии с учетом индивидуально-психологических особенностей личности и потребностей общества; 3) понятие, предполагающее широкий комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии; 4) оказание помощи в профессиональном самоопределении личности в соответствии с ее способностями и с учетом рынка профессий, а также задачами формирования конкретных профессиональных качеств.

Профессиональная подготовка – период профессионального становления личности, который начинается с поступления в профессиональное учебное заведение (профессиональное училище, техникум, вуз). Социальная ситуация характеризуется новой социальной ролью личности (учащийся, студент), новыми взаимоотношениями в коллективе, большей социальной независимостью, политическим и гражданским совершеннолетием. Ведущая деятельность – профессионально-познавательная, ориентированная на получение конкретной профессии. Длительность стадии профессиональной подготовки зависит от типа учебного заведения, а в случае поступления на работу сразу после окончания школы ее продолжительность может быть значительно сокращена (до одного-двух месяцев).

Профессиональная пригодность – 1) соответствие личностных характеристик обследуемого требованиям профессиограммы, его способность овладеть данной профессиональной деятельностью; 2) совокупность психофизиологических и психических особенностей индивида, необходимых и достаточных для достижения общественно приемлемых показателей в конкретном виде трудовой деятельности; мотивационное восприятие индивидом данного вида труда, склонность индивида к данному виду деятельности, соответствие его психических качеств требованиям, предъявляемым к данной профессии; 3) совокупность личностных свойств, качеств, которыми необходимо обладать человеку для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

Профессиональная психодиагностика – исследование и оценка свойств человека как индивидуальности в целях профотбора, профориентации, профессиональной подготовки, решения практических вопросов по оптимизации профессиональной деятельности.

Профессиональная самоактуализация – 1) ускорение профессионального роста путем активизации потенциала личности, проявление сверхнормативной профессиональной активности, а также участие в разного рода развивающих психотехнологиях; 2) поиск «себя в профессии», собственной профессиональной роли, образа Я, профессионального имиджа, индивидуального стиля деятельности, определение для себя профессиональных перспектив, достижение их, установление новых профессиональных целей, стремление к

гармоничному раскрытию и утверждению своего природного творческого потенциала.

Профессиональная социализация – нахождение своего места в профессиональной стратификации, выработка профессионального менталитета, формирование ролевого поведения и профессиональной идентификации.

Профессионально важные качества – 1) индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения; 2) психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

Профессиональное мастерство специалиста – 1) высокий уровень деятельности в ходе выполнения своих обязанностей. Оно проявляется в точных, безошибочных движениях и действиях специалиста, в творческом использовании им своей подготовленности, прежде всего в сложных ситуациях. Внутренней основой профессионального мастерства специалиста является система знаний, навыков, умений, качеств, отвечающих профессии, ее целям и задачам; 2) период профессионального становления личности, характеризующийся высокой творческой и социальной активностью личности, продуктивным уровнем выполнения профессиональной деятельности, изменением социальной ситуации. Постигание вершин профессионализма (акме) – свидетельство того, что личность состоялась.

Профессиональное образование – 1) научно обоснованный организованный процесс и результат профессионального становления и развития личности человека и овладения им определенными видами профессиональной деятельности; 2) стадия профессионального становления, начинающаяся с поступления в профессиональное учебное заведение.

Профессиональное отчуждение – потеря идентичности с профессиональной ролью.

Профессиональное развитие – 1) психологические приобретения и потери. В процессе становления специалиста, профессионала происходит не только совершенствование, но и разрушение, возникновение деформаций и профессионально нежелательных качеств; 2) процесс развития личности, преимущественно ориентированной на повышение уровня профессионализма и профессионального достижения, осуществляемый с помощью обучения и саморазвития, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействий.

Профессиональное самоопределение – 1) активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние психологические

основания и результат этого процесса. Содержание профессионального самоопределения – осведомленность о мире профессий, путях их выбора, способах освоения профессий; самоанализ и самооценка; 2) деятельность человека, принимающая то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда; 3) процесс принятия личностью решения о выборе будущей трудовой деятельности – кем стать, к какой социальной группе принадлежать, где и с кем работать; 4) самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессиональной деятельности, избирательное отношение индивида к миру профессий, процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, а также нахождение смысла выполняемого труда в конкретной социально-экономической ситуации.

Профессиональное самосознание – самосознание, которое предполагает осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности; изменение отношения к себе как профессионалу; изменение внутренних, субъективных эталонов профессионализма; изменение критериев выбора профессии; знание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, вероятных зон успехов и неудач.

Профессиональное самосохранение – 1) личностно ориентированная система продуктивного профессионального функционирования человека, заключающаяся в готовности к постоянному самоизменению и самореализации своих профессиональных возможностей, самопроектированию и реализации продуктивных сценариев профессиональной жизни, преодолению деструктивных вариантов профессионального развития и карьеры; 2) готовность к постоянному самоизменению и самореализации своих профессиональных возможностей, самопроектированию и реализации продуктивных сценариев профессиональной жизни, преодолению деструктивных вариантов профессионального развития и карьеры.

Профессиональное соответствие – степень, в которой человек подходит в психологическом плане для своей работы.

Профессиональное становление личности – 1) процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности и собственной активности, направленной на самосовершенствование и самоосуществление. Становление обязательно предполагает потребность в развитии и саморазвитии, возможность и реальность ее удовлетворения, а также потребность в профессиональном самосохранении. Решающее значение в становлении личности принадлежит ведущей деятельности. Профессиональное становление

личности обогащает психику, наполняет жизнедеятельность человека особым смыслом, придает профессиональной биографии значительность. Но, как всякий развивающийся процесс, профессиональное становление сопровождается

деструктивными изменениями: кризисами, стагнацией и деформациями личности. Эти деструктивные изменения обуславливают прерывность и гетерохронность (неравномерность) профессионального развития личности, носят нормативный и ненормативный характер. Профессиональное становление обязательно сопровождается случайностями, непредвиденными обстоятельствами, которые иногда кардинально меняют траекторию профессиональной жизни человека; 2) продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определения своего места в мире профессии, реализации себя в профессии и самоактуализации своего потенциала для достижения вершин профессионализма.

Профессиональные интересы – динамический комплекс психических свойств и состояний, проявляющихся в избирательной эмоциональной, познавательной и волевой активности, направленной на предполагаемую профессию или выполняемую профессиональную деятельность.

Профессиональные намерения – система доминирующих потребностей, мотивов (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностных ориентаций (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.), профессиональных позиций (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию), социально-профессиональный статус.

Профессиональные перспективы – целостная картина будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает свои ценности и индивидуальный смысл своей жизни.

Профессиональные способности – 1) индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности; 2) способности, сформировавшиеся в ходе профессионального обучения и продолжающие развиваться в ходе профессиональной адаптации и последующей трудовой деятельности. Профессиональные способности формируются на основе задатков, общих и специальных способностей и включают их элементы в свою структуру в преобразованном виде.

Профессиональные стагнации – труд монотонный, однообразный, жестко структурированный, способствующий снижению уровня профессиональной активности.

Профессиональные ожидания – несовпадение реальной профессиональной жизни со сформировавшимися представлениями и ожиданиями.

Профессиональный отбор (англ. *vocational selection*) – 1) специализированная процедура изучения и вероятностной оценки пригодности людей к овладению специальностью, достижению требуемого уровня мастерства и успешному выполнению профессиональных обязанностей в типовых и специфически затрудненных условиях; 2) процедура исследования и вероятностной оценки пригодности индивида к овладению определенной специальностью. Профессиональный отбор состоит из четырех компонентов: медицинского, физиологического, педагогического и психологического.

Профессиональный план – решение, затрагивающее лишь ближайшую перспективу личности, которое может быть осуществлено как с учетом, так и без учета отдаленных последствий принятого решения. В последнем случае выбор профессии как достаточно конкретный жизненный план не будет опосредован отдаленными жизненными целями. Варианты реализованности профессионального плана – пассивное положительное принятие того способа профессионального плана, который фактически состоялся, и успокоенность; активное выражение профессионального плана в повседневных разговорах, спорах о выборе профессии; частичная реализация профессионального плана в тех или иных формах самообразования, пробах сил; реальный выбор после выхода из общеобразовательной школы профессионального учебного заведения или работы, обучения на производстве; успешная адаптация к избранной профессии и дальнейшее профессиональное развитие.

Профессиональный профиль – совокупность критериев оценки личности специалиста. Включает виды деятельности, профессионально важные качества, ключевые квалификации, социально профессиональные роли и способы поведения.

Профессиональный рост – постоянное обогащение направленности, компетентности и профессионально важных качеств, повышение эффективности трудового функционирования.

Профессия – 1) термин, используемый для обозначения любого занятия, которое требует высокой степени развития умений и обширной специализированной подготовки с целью исполнения определенной социальной роли. Профессии обычно имеют свои собственные нормы

этики и поведения в рамках своей практики. Вследствие высокого уровня специализации монополии знаний и умений они имеют тенденцию быть недоступными для контроля или «вмешательства» в их дела со стороны внешних групп; 2) вид трудовой деятельности, требующий определенных знаний и умений, приобретаемых в результате специального образования, подготовки и опыта работы; 3) исторически возникшие формы трудовой деятельности, для выполнения которых человек должен обладать определенными знаниями и навыками, иметь специальные способности и развитые профессионально важные качества; 4) группа родственных специальностей (например, профессия – врач, специальность – врач-терапевт). Основные характеристики профессии: ограниченный вид трудовой деятельности (вследствие ограниченности труда); общественно полезная деятельность; профессиональная деятельность, предполагающая специальную подготовку; деятельность, выполняемая за определенное моральное и материальное вознаграждение, дающая человеку возможность удовлетворять свои насущные потребности и являющаяся условием его всестороннего развития; деятельность, обеспечивающая человеку определенный социальный и общественный статус.

Профориентолог – специалист, призванный оказывать помощь людям в нахождении своего места в мире профессий, личностного смысла в реальной трудовой деятельности на конкретном рабочем месте.

Профориентология – научная дисциплина, находящаяся на стыке философии, психологии и педагогики, изучающая факты, механизмы и закономерности профессионального становления личности. Основными разделами профориентологии как интегративной дисциплины являются методология профессионализации, профессиональное самоопределение, дифференцированное профессиографирование и профессиональная ориентация. Цель профориентологии – оказание субъектам профессионального становления психологической и педагогической помощи при выборе профильного обучения, путей получения профессионального образования, профессии, а также актуализация профессионально-психологического потенциала личности. Задачи профориентологии: 1. Формирование профессиоведческой компетентности: ознакомление с миром профессий, классификаций и социально-психологической характеристикой профессий, типовыми сценариями профессиональной биографии. 2. Развитие профессиоведческих компетенций: коммуникативных и презентационных навыков, умений по трудоустройству и самомаркетингу, способностей в области проектирования своего карьерного роста и др. 3. Обеспечение психологически компетентного сопровождения профессиональной жизни человека с начала профессиональной дифференциации интересов и склонностей до завершения профессиональной биографии. Предметом

профориентологии являются профессионально обусловленные феномены, закономерности и механизмы взаимосвязи человека с миром профессий.

Специалист – профессионально компетентный работник, обладающий необходимыми для качественного и производительного выполнения труда знаниями, умениями, качествами, опытом и индивидуальным стилем деятельности.

Способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения какой-либо деятельности. Они зависят не только от различных психических процессов, но и от развития личности в целом, обеспечивают эффективный результат деятельности. Проявляются не в самих знаниях, умениях и навыках, а в том, насколько быстро и легко человек осваивает конкретную профессию. Б. М. Теплов выделил три основных признака понятия «способность»: 1) под способностями понимаются индивидуально-психические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где речь идет о свойствах, в отношении которых все люди равны; 2) способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих видов деятельности; 3) понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Талант – высокий уровень развития специальных способностей (музыкальных, литературных и т. д.). Талант, также как и способности, проявляется и развивается в деятельности. Деятельность талантливого человека отличается принципиальной новизной, оригинальностью подхода.

Тьютор – в переводе с английского означает ‘наблюдать, заботиться, поддерживать’. Тьютор – специалист в области организации образования и самообразования, оказывающий поддержку обучающимся в самообразовании и развитии собственной компетентности. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного образовательного модуля, организацию групповой и индивидуальной работы с обучающимися. В задачи тьютора входят: методическая подготовка и проведение групповых занятий-практикумов (тьюториалов); помощь в выполнении аттестационных работ (ТМА), их проверка и оценка; консультации и другие формы психологической и педагогической поддержки обучающихся группы; индивидуальная помощь обучающимся в решении академических или личных проблем, связанных с обучением; профессиональная ориентация и консультирование по вопросам карьеры.

Тьюториал – форма активного группового обучения, проводимого тьютором и направленного на приобретение обучающимися опыта применения концепций в модельных стандартных и нестандартных ситуациях, развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных

способностей, систематизацию и проблематизацию содержания курса, установление деловых связей, получение обратной связи об уровне усвоенности содержания и на этой основе – коррекция обучения. В учреждении образования тьюториал организуется в виде очных занятий; может также проводиться в виде виртуальных (сетевых) занятий в форме компьютерных конференций.

Удовлетворенность трудом – состояние сбалансированности требований (запросов), предъявляемых работником к содержанию, характеру и условиям труда, и субъективной оценки возможностей реализации этих запросов.

Уровень достижений – показатель, полученный субъектом при выполнении стандартного теста.

Уровень притязаний – уровень образа Я, к которому стремится субъект. Проявляется в степени трудности цели, которую человек ставит перед собой.

Условия труда – совокупность особенностей орудий и предметов труда, состояние производственной среды и организации труда, оказывающее существенное влияние на здоровье, настроение и работоспособность индивида.

Успешность трудовой деятельности – интегральная характеристика результата выполнения деятельности субъектом труда, которая определяется на основе соотнесения качества и количества необходимых действий с психологической и физиологической ценой деятельности. Успешность трудовой деятельности зависит от уровня квалификации субъекта труда, его профессионально важных качеств, а также от организации трудового процесса.

Усталость – комплекс субъективных переживаний, сопутствующих развитию состояния утомления.

Утомление – временное снижение работоспособности под влиянием длительного воздействия нагрузки.

Целеобразование (целеполагание) – процесс порождения в сознании человека новых целей как одно из проявлений его мышления; соответствующие образы-представления могут быть также транслированы другому субъекту и приняты им как цель собственной деятельности.

Цель – осознанный субъективный образ, представление человека о будущем результате деятельности, образ «потребного будущего», определяющий целостность и направленность его действий и поступков.

Ценностные ориентации личности – разделяемые личностью социальные ценности, выступающие в качестве целей жизни и основных

средств достижения этих целей и в силу этого приобретающие функцию важнейших регуляторов социального поведения индивидов.

Ценность – материальный или идеальный объект, имеющий жизненноважное значение для индивида, группы, социального слоя, этноса; предельное основание человеческого поступка.