

Министерство общего и профессионального образования
Российской Федерации
Уральский государственный профессионально-
педагогический университет
Уральский государственный научно-образовательный центр
Российской академии образования

Э. Ф. Зеер

**ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО
ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Екатеринбург
2000

ББК Ч30/49
УДК 377:159.923
З-47

Зеер Э. Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 258 с.

Анализируются актуальные проблемы личностно ориентированного образования: понятийный аппарат, концептуальные положения, пути реализации в профессиональной школе.

Работа адресована студентам, аспирантам и педагогам профессионально-педагогических учебных заведений.

Рецензенты: член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор Б. А. Вяткин (Пермский государственный педагогический университет); академик РАО, доктор педагогических наук, профессор А. М. Новиков (отделение базового профессионального образования Российской академии образования)

ISBN 5-8050-0036-9

© Э. Ф. Зеер, 2000

© Уральский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2000

Введение

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе широко обсуждается проблема смены образовательной парадигмы. Вместо существующей когнитивно ориентированной парадигмы образования предлагается лично ориентированная. Основная причина необходимости смены образовательной парадигмы заключается в том, что социальный и научно-технический прогресс вошел в противоречие со сложившимися в последние три столетия образовательными системами. Нужен принципиально новый подход к определению целей, задач и принципов образования, необходимо пересмотреть содержание образования, которое реализуется учебными предметами и учебными дисциплинами, требуются новые формы, методы и средства обучения.

Эти поиски находят отражение в новых психолого-педагогических понятиях и терминах. В недавно изданной коллективной монографии "Профессиональная педагогика" (М., 1997) широко представлены такие понятия, как лично ориентированное обучение, инновационные и педагогические технологии, мониторинг профессионального развития, организация учебно-пространственной среды и др. Появились фундаментальные работы Н. А. Алексеева, Д. А. Белухина, В. С. Серикова, И. С. Якиманской и др., посвященные лично ориентированному образованию. Естественно, что педагоги и психологи по-разному трактуют его. В данной работе автором предпринята попытка определить основные понятия, обобщить подходы к психологии лично ориентированного образования, рассмотреть возможности его реализации в профессиональной школе.

Несколько слов в защиту лично ориентированного образования. Главным аргументом сторонников лично ориентированного образования является то, что традиционное когнитивно ориентированное образование решает в основном одну задачу – формирования знаний, умений и навыков: развитие и воспитание обучаемых – "побочный продукт" обучения. В профессиональной школе не преследуется цель становления личности. Профессионально-образовательный процесс нацелен на овладение обучаемыми социально и профессионально значимыми знаниями и умениями. В результате мы всегда имеем "полуфабрикат" специалиста, точнее, не специалиста, а выпускника, не под-

готовленного к выполнению профессиональных функций по полученной специальности.

С таким положением можно было мириться в эпоху преобладания репродуктивных производственных технологий, когда в массовом производстве были востребованы в основном специалисты. XXI в. станет веком профессионалов. В профессионаловедении давно уже различают понятия "специалист" и "профессионал". Специалист – это компетентный работник, обладающий необходимыми для данной квалификации знаниями, умениями и навыками. Профессионал – это социально и профессионально компетентный работник с хорошо выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, отличающийся индивидуальным стилем деятельности.

Изменение требований к современным работникам привело к новому определению квалификации. Это не только социально-профессиональные знания и умения, но и качества личности, которые востребованы данным видом профессионального труда.

Таким образом, можно констатировать: образование должно быть ориентировано на становление образа личности, адекватного содержанию профессиональной деятельности.

Приведем еще один аргумент в защиту лично ориентированного образования. В настоящее время возрастает значение подготовленности человека к действиям, результат которых не предрешен. В профессиональной деятельности, в жизнедеятельности человека все чаще возникают непредсказуемые ситуации, характеризующиеся большой степенью неопределенности. Это неизбежная расплата за научно-технический прогресс. От современных работников требуются качества, способности, позволяющие находить решения в незапланированных ситуациях. Только личность может выходить за пределы нормативного, устоявшегося положения дел, принимать ответственность за выполняемую деятельность.

Утверждение лично ориентированного образования на практике сдерживается отсутствием адекватных технологий обучения. Конечно, основной арсенал форм, методов и средств обучения, положительно зарекомендовавших себя в традиционном образовании, найдет широкое использование и в лично ориентированном, разве только несколько сместятся акценты. Вместе с тем нужны технологии, ориентированные главным образом на становление, развитие личности.

Глава 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Образование как социокультурный феномен

Образование традиционно определяется как создание человека по образу и подобию существующей в данное историческое время культуры. При этом культура понимается как воспроизводимая при смене поколений система образцов поведения, сознания людей, а также предметов и явлений в жизни общества¹.

Развитие образования определяется социально-политическими, экономическими и культурными условиями общества. Наиболее тесной является взаимосвязь образования и культуры.

Развитие индустриального общества существенно обогатило культуру, расширило ее границы. Производство материальных ценностей стало частью культуры. Промышленная революция привела к возникновению практико-ориентированного образования. Постепенно развиваются два вида образования: общее, направленное на освоение социокультурных технологий и воспитание личности, и функциональное, ориентированное на освоение индустриальных технологий и становление работника. Эти два вида образования оформились в начале XX в. как общее и производственное образование. Производственное постепенно трансформировалось в профессиональное образование.

В конце XX столетия происходит переход к постиндустриальному обществу. Развитие информационных технологий, появление мультимедиальных средств отражения реальной и ирреальной действительности, широкое распространение психотехнологий приведут к серьезному изменению культуры, утверждению новой цивилизации. Образование как социокультурный феномен становится решающим фактором продуктивного взаимодействия с новой для человека действительностью. Можно предположить, что на смену общему и профессиональному образованию придет целостное, совокупное личностно ориентированное образование.

¹ См.: Розов Н. С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования// Социально-философские проблемы образования. М., 1992. С. 20.

Основанием для такого предположения являются следующие тенденции развития современного образования:

1. Каждый уровень образования признается органической составной частью системы непрерывного образования. Эта тенденция постепенно реализуется путем создания интегративных, совокупных образовательных учреждений, объединяющих гимназию, колледж, университет либо лицей, колледж, университет (возможны также другие варианты преемственных уровней общего и профессионального образования).

2. В образование широко внедряются информационные технологии, включая мультимедиа и виртуальные технологии. Применение этих технологий существенно изменяет традиционное когнитивно ориентированное обучение. Компьютеризация и технологизация образования значительно расширяют интеллектуальную деятельность обучаемых.

3. Отмечается тенденция перехода от жестко регламентированной организации образования к вариативному, блочно-модульному, контекстному обучению². Эти формы обучения предполагают высокий уровень развития учебной самостоятельности, способности к самореализации и самообразованию.

4. Постепенно изменяется взаимодействие педагога и обучаемого, приобретая характер сотрудничества. И педагог, и обучаемый становятся равноправными субъектами образовательного процесса.

5. Постепенный переход от преемственности всех уровней образования к целостному, совокупно-интегрированному образованию предполагает совместную ответственность за процесс и результат образования, предусматривает способность к самоопределению – действенной компетенции в сфере принятия решений в непрерывно изменяющихся социальных, культурных, образовательных и профессиональных ситуациях.

Эти тенденции характеризуют современное состояние образования в развитых странах и обуславливают принципы его реформирования в конце XX столетия.

² См.: Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.

Основные принципы развития образования:

- системообразующим фактором проектирования образования становится развитие личности обучаемого. Центрация образования на становление личности обуславливает принципиально новые организацию, содержание образования и технологии обучения;

- целью образования провозглашается становление действенной компетенции (социальной, интеллектуальной, нравственной) обучаемого как личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации;

- дифференциация содержания и организации процесса образования осуществляется на основе учета индивидуально-психологических особенностей обучаемых, их потребностей в реализации и осуществлении себя;

- обеспечивается преемственность всех уровней образования (общего, начального, среднего специального и высшего) с ориентацией на целостное образование. Ядром реализации этого принципа провозглашается развивающаяся личность обучаемого, которая станет фактором междисциплинарной интеграции содержания и технологии обучения;

- адекватность уровней образования и культуры обеспечивается личностно ориентированным характером содержания и технологиями обучения.

Образование как система, процесс и результат

Образование представляет собой *неравновесную систему*³, внутри которой в зависимости от различных факторов: уровня образования, возраста обучаемых, отношения к церкви и государству, социокультурной направленности – можно выделить разные подсистемы.

Системообразующим фактором образования является его цель – развитие человека как личности в процессе его обучения. Образование как процесс осуществляется в течение всей созна-

³ Неравновесность образовательной системы обусловлена бесконечным разнообразием, уникальностью обучаемых и педагогов.

тельной жизни человека, изменяясь по целям, содержанию и технологии обучения.

Образование как систему можно анализировать в трех измерениях, в качестве которых выступают:

- социальный масштаб рассмотрения: образование в мире, определенной стране, регионе, а также система государственного, частного, общественного, светского, клерикального и других форм образования;

- ступень образования: дошкольное, школьное, профессиональное (начальное, среднее специальное, высшее), послевузовское (аспирантура, докторантура) образование, повышение квалификации и переквалификация;

- профиль образования: общее, специальное (гуманитарное, техническое, естественнонаучное, медицинское и т.п.)⁴.

Все эти три измерения представлены в различного рода учреждениях: международных организациях, министерствах, департаментах образования, вузах, колледжах, лицеях, гимназиях, школах, детских садах.

Образование как процесс осуществляется в обучении и учении, которые образуют единство. Обучение – это целенаправленная, последовательная трансляция социокультурного опыта другому человеку в специально организованных условиях семьи, школы (общеобразовательной, средней специальной и высшей), учреждений повышения квалификации и др. Реализуется обучение в педагогической деятельности учителя, преподавателя, мастера производственного обучения, инструктора.

Способность обучаемого к присвоению социокультурного опыта называется обучаемостью, а результат процесса обучения – обученностью.

Характеризуя развивающее обучение, В. В. Давыдов сформулировал следующие его основные положения:

- обучение осуществляется на основе усвоения содержания системы учебных предметов;

- содержание учебных предметов разрабатывается в соответствии с особенностями и структурой учебной деятельности;

⁴ С.м.: Розов Н. С. Указ. соч. С. 19.

- каждый учебный предмет представляет собой своеобразную проекцию той или иной формы общественного сознания: науки, искусства, нравственности, права;

- стержнем учебного предмета является его программа: систематическое и иерархическое описание знаний и умений, которые подлежат усвоению;

- программа определяет технологию обучения, характер учебных (дидактических) пособий, а также проектирует тот тип мышления, который формируется у обучаемых при усвоении учебного материала⁵.

Учение – это целенаправленное присвоение обучаемым транслируемого ему социокультурного опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта: знаний, умений, навыков, обобщенных способов выполнения действий, социальных, учебных и профессиональных качеств и способностей.

Анализ концепций учения, проведенный И. И. Ильясовым, показывает, что одни авторы трактовали учение как усвоение знаний, умений и навыков (Я. А. Коменский, А. Дистервег, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), другие рассматривали учение как усвоение знаний, умений и развитие познавательных процессов (И. Герbart, К. Д. Ушинский), третьи – как приобретение опыта и перестройку прежних структур опыта (Ж. Пиаже, К. Коффка)⁶.

И. Лингарт рассматривает учение как вид деятельности, в которой субъект в данной ситуации изменяется под влиянием внешних условий в зависимости от результатов собственной деятельности, строит свое поведение и свои психические процессы, т.е. учение трактуется как фактор психического развития⁷.

В. В. Давыдовым учение рассматривается как специфический вид учебной деятельности, в содержание которого входит не только процессуальность и результативность, но и структурная

⁵ См.: Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986. С. 163.

⁶ См.: Ильясов И. И. Структура процесса учения. М., 1986. С. 5–27.

⁷ См.: Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения. М., 1970. С. 16–31.

организация. При этом большое внимание уделяется формированию учебной деятельности и ее субъекта⁸.

Все рассмотренные выше определения учения позволяют констатировать многоаспектность этого феномена. Результатами учения являются изменения в сознании, приобретение умений и навыков в форме опыта и многоплановых видов деятельности и поведения, а также развитие способностей и качеств личности.

Образование как результат представлено в двух ипостасях. Прежде всего результат образования фиксируется в форме стандарта. Современные стандарты образования определяют содержание и объем знаний и умений, включают требования к качествам человека, которые должны быть сформированы при изучении данного учебного предмета. В целом стандарт образования отражает оптимальный уровень социокультурного опыта, который должен приобрести обучаемый по окончании учебного заведения.

Второй составляющей результата образования является образованность человека: его уровень подготовленности, совокупность сформированных знаний, умений, социальных, интеллектуальных, поведенческих качеств и социокультурный опыт. Образованность может рассматриваться как общая, так и социально-профессиональная.

Полноценное системное образование, полученное в процессе обучения, создает условия для реализации человеком себя как личности, придает ему социально-профессиональную мобильность, закладывает основу конкурентоспособности в меняющихся условиях жизни.

Ведущие парадигмы образования

В современной педагогике большинство исследователей выделяют две парадигмы⁹ образования: когнитивную и личностную.

⁸ См.: Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения// Педагогика. 1995. № 1. С. 36.

⁹ Парадигма – совокупность теоретических и методологических предположений, определяющих конкретное научное исследование, которая воплощается в научной практике на данном этапе.

В соответствии с *когнитивной парадигмой* образование рассматривается по аналогии с познанием, а его процесс: постановка целей, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения – осуществляется как квазиисследовательская деятельность. Личностные аспекты обучения сводятся к формированию познавательной мотивации и познавательных способностей, а также к накоплению опыта смысловых, ценностных и эмоциональных оценок поведения других людей и своего собственного.

Цель обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков. Учебный предмет рассматривается как своеобразная "просекция" науки, учебный материал – как дидактически "препарированные" научные знания.

Когнитивная парадигма основана на рассмотрении учебной деятельности, и поэтому вся организация обучения ориентирована на отражение в программах, учебниках, методиках состояния научного знания и способов его освоения. Контроль развития личности осуществляется на основе сравнения характера и качества выполняемых ею действий (умственных и практических) с эталоном, образцом выполнения этих действия. Главное – информационное обеспечение личности, а не ее развитие, оказывающееся "побочным продуктом" реализующейся учебной деятельности, целью которой является усвоение определенных знаний и способов деятельности.

Специфика учения заключалась в том, что ученик представлял как субъект учения, а не как личность. В ученике видели "источник" самостоятельных действий, способный к пониманию учебного материала. Такая трактовка субъекта учения побуждала педагогов к поиску форм и методов обучения, которые бы активизировали усвоение учебного материала. В педагогике появляются новые дидактические подходы:

- решение творческих задач, призванных развивать познавательные способности учащихся;
- активизация самостоятельной деятельности школьников;
- программирование и алгоритмизация обучения;
- проблемное обучение;
- дифференциация учебных заданий в зависимости от уровня развитости школьников;

- создание профильных классов, ориентированных на индивидуальные склонности и способности учащихся, и др.

Таким образом, в рамках когнитивно ориентированной парадигмы появляется личностно ориентированный аспект, хотя и не представленный еще на уровне целевых установок образования.

В конце 80-х гг. в отечественной педагогике и педагогической психологии начинает утверждаться *личностно ориентированная парадигма* образования. В ее становлении можно отметить три этапа:

1. Стремление педагогов-новаторов к интеграции в своей практической работе различных дидактических концепций: оптимизации обучения, проблемного обучения, программированного обучения, развивающего обучения (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов и др.). Достоинствами этих практико-ориентированных систем обучения являлись определенность, целостность, основательное инструментальное обеспечение обучения, попытка преодоления функционализма образования.

2. Осмысление опыта педагогов-новаторов, его описание в научно-популярных публикациях четко обозначило, что системообразующим фактором их подходов к обучению выступала уникальная и неповторимая личность учащегося. Со всей определенностью можно констатировать, что личностно ориентированное обучение в России возникло в процессе педагогического поиска педагогов-новаторов, в практике создания инновационных учебных заведений, вариативных учебных планов, региональных программ образования.

3. В 90-е гг. появляются работы методологического характера, в которых обосновывается необходимость и возможность развития личностно ориентированного образования. Это исследования Н. А. Алексеева, Д. А. Белухина, И. Я. Лернера, В. В. Серикова, П. Г. Щедровицкого, И. С. Якиманской¹⁰.

¹⁰ См.: Щедровицкий П. Г. Очерки по философии образования. М., 1993; Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. Волгоград, 1994; Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. М., 1996. Ч. 1; Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М., 1996; Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997.

В работах этих ученых достаточно основательно освещены философские, психологические и педагогические аспекты лично-стно ориентированного образования. За пределами научного анализа остались вопросы практической реализации, технологии лично-стно ориентированного обучения. Однако попытки решения этого круга задач уже имеются в работах Н. А. Алексеева и Д. А. Белухина.

Наряду с этими двумя парадигмами образования можно выделить еще одну – *функционалистскую*. Ориентирующую роль в этой парадигме выполняет социальный заказ общества на образование. Являясь частью социальной практики, образование, особенно профессиональное, должно "помнить" о своем месте в политическом, социокультурном и экономическом развитии общества. Целевая установка образования в рамках функционально ориентированной парадигмы формулируется однозначно: образование по своей функции является социокультурной технологией, обеспечивающей стабильность общества, с одной стороны, и его развитие – с другой¹¹.

Направленность функционально ориентированной парадигмы на подготовку нужных обществу специалистов с учетом национально-региональных и экономических условий приводит к тому, что личностная ориентация образования присутствует в "усеченном" виде.

Функционалистская парадигма нашла свое отражение в концепции развития негосударственного образования в России. Следует отметить, что авторы этой концепции настойчиво подчеркивают, что они не мыслят себе образования без лично-стно ориентированного подхода к его организации.

Анализируя особенности этой парадигмы, Н. А. Алексеев отмечает, что функционалистский подход с его постоянным апеллированием к необходимости развития личности имплицитно несет в себе идею о том, что существование и развитие общества невозможны без частичного принятия личностью некоторых функций общества, что предполагает определенную компетенцию личности, подразумевающую как знание и использование информации, так и умение ставить проблемы, находить их реше-

¹¹ См.: Концепция развития негосударственного образования в России// Учит. газ. 1994. № 51.

ния и создавать новое знание. В образовательном аспекте это положение парадигмы означает вооружение знаниями и формирование умений добывать эти знания самостоятельно на основе развития личности¹².

Профессиональное образование имеет четкую функциональную направленность – подготовить личность к профессиональному труду. Целевые установки этого образования двойственны: с одной стороны, образование имеет социально-экономическую заданность, с другой – личностно обусловлено. Ведь профессии не только общественно востребованы, но и позволяют личности обеспечивать свою жизнедеятельность и, самое главное, реализовать свой потенциал. Поэтому профессиональное образование по своему социальному заказу следует отнести к функционалистской парадигме. Реализовываться же оно может либо по когнитивной парадигме, либо по личностно ориентированной. В первом случае главная цель профессионального образования – подготовка специалиста, работника, во втором – профессиональное развитие личности как условие, фактор реализации себя в профессиональной деятельности.

Основные психологические концепции обучения

В истории становления концепций обучения можно проследить научные представления о психологии человека в контексте психологических теорий. Подробно общепсихологические основы формирования концепций и направлений обучения проанализированы И. А. Зимней. Несомненным достоинством этого анализа является осмысление генезиса моделей обучения в зарубежной и отечественной педагогической психологии¹³.

Кратко рассмотрим влияние психологических теорий на развитие концепций обучения.

1. С середины XVII в. до конца XIX в. широкое признание и развитие получила *ассоциативная психология*, которая глубоко исследовала механизмы ассоциаций как связи психических про-

¹² См.: Алексеев Н. А. Указ. соч. С. 12.

¹³ См.: Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.

цессов – основы психики (Д. Гартли, Дж. Ст. Милль, Г. Эббингауз, В. Вунд).

Анализ основных законов образования ассоциаций (ассоциации по сходству, по смежности, причинно-следственные и др.) и вторичных законов их образования (длительность первоначальных впечатлений, их оживленность, частота, отсроченность по времени) привели к выводу, что эти законы являются не чем иным, как перечнем условий лучшего запоминания. Соответственно запоминание определялось действием механизмов образования ассоциаций.

В рамках этой психологической теории была также разработана ассоциативная теория мышления, составной частью которой стал закон упрочения силы ассоциаций в зависимости от частоты их повторения. Это утверждение стало теоретическим обоснованием требования многократного заучивания учебного материала путем его повторения¹⁴.

Экспериментальные данные Г. Эббингауза показали особенности запоминания и заучивания учебного материала, что также легло в основу *концепции научения*, которая получила дальнейшее развитие в работах бихевиористов.

2. В конце XIX в. Э. Торндайк разработал концепцию научения, основанную на *теории "проб и ошибок"*. Суть ее заключается в том, что животное в результате многократных проб и ошибок случайно находит ту реакцию из имеющихся у него, которая соответствует раздражителю – стимулу. Такое совпадение вызывает удовлетворение, что подкрепляет данную реакцию и связывает ее со стимулом. Далее Э. Торндайк установил, что реакция на стимул обусловлена количеством повторений, силой и длительностью стимульного воздействия. Сама же реакция зависит от подготовленности животного к данному действию. На основе теории "проб и ошибок" Э. Торндайк сформулировал основные законы научения: закон упражнения, закон эффекта и закон готовности. Основываясь на этих законах, он построил кривую научения и разработал тесты достижений. Работы Э. Торндайка основывались на ассоциативной теории, а методы реализации его

¹⁴ См.: Будилова Е. А. Вопросы мышления в ассоциативной психологии// Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах/ Под ред. Е. В. Шороховой. М., 1966. Гл. 2. С. 41.

концепции научения предвосхитили бихевиоризм. Они оказали большое влияние на развитие последующих концепций обучения.

3. Развитие в начале XX в. *бихевиоризма* (Дж. Уотсон) и *необихевиоризма* (Э. Толмен, К. Халл, А. Газри и Б. Скиннер) привело к разработке целостной концепции научения, включающей его факторы, закономерности и механизмы. В основе бихевиористского понимания обучения лежат положения Э. Торндайка о характере научения и данные Г.Эббингауза о вербальном запоминании. Вместе с тем бихевиористы и особенно необихевиористы основывались на учении И. П. Павлова об условных рефлексах.

Основной посылкой раннего бихевиоризма стало утверждение Дж. Уотсона, что человек – животное и вся его психическая деятельность может быть описана терминами "научение", "навык". При этом полностью игнорируются сознание и мышление в силу невозможности их объективного непосредственного изучения.

Необихевиористы ввели понятие промежуточных переменных: познавательной матрицы, карты ценностей, мотивации, антиципации, управления поведением. Введение этих понятий привело к развитию теории обучения, главной целью которой провозглашалось освоение определенной суммы знаний. Вместе с тем в концепции научения необихевиористов прослеживается продуктивная мысль о том, что ребенок развивается обучаясь и обучаясь – развивается.

4. Большой вклад в теорию и практику обучения внесла *гештальтпсихология* (М. Вертгаймер, В. Келер, К. Коффка), концепция динамической системы поведения (К. Левин). В контексте этой концепции были разработаны понятия "инсайт", "мотивация", стадии интеллектуального развития, интериоризации.

В отличие от ассоциативной психологии для гештальтпсихологии первичным, основным элементом психики является целое, структура, гештальт, а не отдельные составляющие.

В основу гештальтпсихологии был положен постулат, что в процессе восприятия или припоминания возникает спонтанная организация или, точнее, самоорганизация материала. Она осуществляется в соответствии с действующими независимо от

субъекта принципами близости, сходства, "замкнутости", "хорошей формы" самого объекта восприятия или припоминания.

В соответствии с этими положениями главной задачей обучения становится обучение пониманию, охвату целого, общего соотношения всех частей целого. При этом подчеркивается, что такое понимание наступает в результате внезапного возникновения решения или озарения – инсайта.

5. Начиная с 20-х гг. нашего столетия одной из основных мировых теорий развития интеллекта становится *генетическая эпистемология*, или концепция стадийного развития, Ж. Пиаже. В контексте этой концепции разрабатываются понятия социализации, центрации – децентрации, специфичности адаптации, обратимости действий, стадий интеллектуального развития.

6. Особое место в становлении современных концепций обучения занимает *культурно-историческая теория* Л. С. Выготского. Его теория развития психики, понятийного мышления, речи, связи обучения и развития и многие другие фундаментальные положения легли в основу отечественных педагогических концепций последних десятилетий. В наибольшей степени основные положения этой теории нашли свое развитие в дидактической системе начального образования Л. В. Занкова и теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Подробно их концепции будут рассмотрены при анализе взаимосвязи обучения и развития.

В середине нашего столетия формируются собственно психологические теории, концепции, основанные на исследованиях психолого-педагогических особенностей, закономерностей и механизмов умственной деятельности, обучения и учения, возрастного развития личности.

Современные концепции обучения

1. В 60 – 80-е гг. большое влияние на становление концепций обучения оказала *когнитивная психология* (Г. У. Нейсер, М. Бродбент, Д. Норман, Дж. Брунер и др.), сделавшая акцент на знании, информированности, организации семантической памяти, прогнозировании, приеме и переработке информации, процессах понимания и когнитивных стилях. Дальнейшее развитие эта кон-

цепция получила в связи с широким внедрением в образование информационных средств: компьютеров, мультимедиаальных технологий, моделирующих виртуальную реальность.

2. В середине 50-х гг. Б. Скиннер выдвинул идею *программированного обучения*, а в 60-х гг. Л. Н. Ланда сформулировал теорию его *алгоритмизации*. В основе программированного обучения лежит обучающая программа, представляющая собой упорядоченную последовательность задач. Весь процесс обучения управляется этой программой.

Различают три основные формы программирования: линейное, разветвленное и смешанное. В основе линейного программирования лежит бихевиористское понимание научения как установления связи между стимулом и реакцией. Правильный шаг обучающегося подкрепляется, что служит сигналом для дальнейшего выполнения программы. Характеризуя линейную программу, В. Оконь отмечает следующие ее особенности:

- дидактический материал разбивается на небольшие дозы, называемые шагами, которые учащиеся преодолевают относительно легко, шаг за шагом;

- вопросы или пробелы, содержащиеся в программе, не должны быть очень трудными, чтобы учащиеся не потеряли интерес к учебе;

- учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы, привлекая для этого необходимую информацию;

- в ходе обучения учащиеся сразу же получают информацию о правильности данного ими ответа;

- значительное в начале программы число указаний, облегчающих получение правильного ответа, постепенно ограничивается¹⁵;

- каждый обучающийся проходит все рамки программы, но делает это в удобном для него темпе.

Разветвленное программирование, предложенное Н. Кроудером, отличается от линейного множественностью выбора шага. Оно ориентировано на уяснение причины, которая может вызвать ошибку. Соответственно разветвленное программирование требует умственного усилия. Подтверждение правильности отве-

¹⁵ См.: Оконь В. Введение в общую дидактику. М., 1990. С. 241.

та является в этой форме программирования обратной связью, а не только положительным подкреплением. Разветвленная программа может представлять собой большой текст, содержащий много ответов на вопрос к тексту. Предлагаемые в рамках развернутые ответы либо здесь же оцениваются как правильные, либо отклоняются, и в том и в другом случае сопровождаясь полной аргументацией. Если ответ неправильный, то обучающемуся предлагается вернуться к исходному тексту, подумать и найти правильное решение. Если ответ правильный, то далее предлагаются уже по тексту ответа следующие вопросы и т.д. Как отмечает В. Оконь, вопросы, в понимании Н. Кроудера, имеют цель:

- проверить, знает ли учащийся материал, содержащийся в данной рамке;
- в случае отрицательного ответа отсылать учащегося к координирующим и соответственно обосновывающим ответ рамкам;
- закреплять основную информацию с помощью рациональных упражнений;
- увеличивать усилия учащегося и одновременно исключить механическое обучение через многократное повторение информации;
- формировать требуемую мотивацию учащегося¹⁶.

Несомненным достоинством разветвленного программирования по сравнению с линейным было то, что учитывались особенности научения человека: мотивация, осмысленность, влияние темпа продвижения и др.

Смешанное программирование учитывало положительные дидактические моменты и линейного, и разветвленного программирования.

Л. Н. Ланда предложил алгоритмизировать программированное обучение. Алгоритм – это правило, предписывающее последовательность элементарных действий (операций), которые в силу их простоты однозначно понимаются и исполняются всеми. Алгоритм – это система указаний о том, в какой последователь-

¹⁶ См.: Оконь В. Указ. соч. С. 244.

ности следует выполнять эти действия и как надо их производить¹⁷.

3. Наиболее полно и теоретически обоснованно преимущества программирования и управления процессом обучения представлены в *теории поэтапного формирования умственных действий* П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. Основные концептуальные положения этой теории базировались на следующих научных достижениях отечественной психологии:

- всякое внутреннее психическое есть превращенное, интериоризованное внешнее (Л. С. Выготский);

- психика и деятельность суть единство, а не тождество: психическое формируется в деятельности, деятельность регулируется психическим (С. Л. Рубинштейн);

- психическая внутренняя деятельность имеет такую же структуру, что и внешняя, предметная (А. Н. Леонтьев);

- психическое развитие имеет социальную природу, не детерминировано внутренне "наследственно заложенным видовым опытом", а реализуется путем усвоения внешнего общественного опыта, закрепленного в средствах производства и в языке (А. Н. Леонтьев);

- деятельностьная природа психического образа позволяет рассматривать в качестве единицы психической деятельности действие. "Отсюда следует, что и управлять формированием образов можно только через посредство тех действий, с помощью которых они формируются"¹⁸.

П. Я. Гальперин поставил перед обучением принципиально новые задачи:

- описать любое формируемое действие совокупностью его свойств, подлежащих формированию;

- создать условия для формирования этих свойств;

- разработать систему ориентиров, необходимых и достаточных для управления правильностью формирования действия и избегания ошибок.

¹⁷ См.: Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении. М., 1966.

¹⁸ Талызина Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969. С. 63.

4. В середине 70-х гг. В. Оконь, М. И. Махмутов построили целостную систему *проблемного обучения*, что в какой-то мере продолжило разработку системы Дж. Дьюи, полагавшего, что обучение должно идти через решение проблем. Вместе с тем эта система обучения соотносилась с положениями К. Дункера. С. Л. Рубинштейна, А. М. Матюшкина и др. о проблемном характере мышления, начале возникновения каждой мысли в проблемной ситуации.

Проблемное обучение основано на получении новых знаний обучающихся посредством решения теоретических и практических проблем, проблемных задач в создающихся в силу этого проблемных ситуациях. Проблемная ситуация возникает тогда, когда у человека есть познавательная потребность и интеллектуальные возможности решать задачу, при наличии затруднения, противоречия между старым и новым, известным и неизвестным, данным и искомым, условиями и требованиями. Проблемные ситуации дифференцируются, согласно А. М. Матюшкину, по следующим критериям:

1) структуре действий, которые должны быть выполнены при решении проблемы (например, при нахождении способа действия);

2) уровню развития этих действий у человека, решающего проблему;

3) трудности проблемной ситуации в зависимости от интеллектуальных возможностей человека.

Проблемное обучение включает несколько этапов:

- осознание проблемной ситуации;
- формулировку проблемы на основе анализа ситуации;
- решение проблемы, включающее выдвижение, смену и проверку гипотез;
- проверку решения.

Этот процесс разворачивается по аналогии с прохождением трех фаз мыслительного акта (согласно С. Л. Рубинштейну), который возникает в проблемной ситуации и включает осознание проблемы, ее решение и конечное умозаключение. Поэтому проблемное обучение основывается на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, реализуемой в рассуждении, раз-

мышлении. Это эвристический тип обучения с большим развивающим потенциалом.

Проблемное обучение может быть разного уровня трудности для обучающегося в зависимости от характера и количества осуществляемых им действий по решению проблемы.

Этот тип обучения получил широкое признание в нашей стране в 80-х гг. благодаря работам М. И. Махмутова, А. М. Матюшкина, Т. В. Кудрявцева, И. Я. Лернера, но постепенно отошел на второй план в связи с "экспансией" теории развивающего обучения.

5. В 70-е гг. в работах Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова оформилась концепция *развивающего обучения*.

Существуют разные точки зрения на соотношение обучения и развития. Подробно и основательно этот важный для педагогической психологии вопрос был рассмотрен В. В. Давыдовым. Приведем основные положения, изложенные в его статье "О понятии развивающего обучения"¹⁹.

Основываясь на работах Л. С. Выготского, он пишет, что к началу 30-х гг. XX в. отчетливо оформились три теории о соотношении обучения и развития.

1) В основе первой лежит идея о независимости развития от обучения. Развитие является предпосылкой обучения, идет впереди обучения. Обучение же должно приравниваться к естественному ходу развития ребенка, человека. Этой теории соответствует дидактический принцип доступности, согласно которому учить можно и нужно лишь тому, для чего у детей уже созрели познавательные способности.

2) Вторая теория основывается на том, что обучение и есть развитие, каждый шаг в обучении соответствует шагу в развитии. По этой теории любое обучение становится развивающим. Педагогические практики часто придерживаются этой теории, не требующей дифференциации процессов обучения и развития, которые порой трудноразличимы.

3) В третьей теории сделана попытка преодолеть крайности двух первых путем простого их совмещения. Развитие мыслится как процесс, независимый от обучения, а само обучение считает-

¹⁹ Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. С. 29–39.

ся тождественным развитию. Развитие подготавливает и делает возможным обучение, а последнее как бы стимулирует и продвигает развитие личности. Вопрос о соотношении обучения и развития Л. С. Выготский решал, опираясь на общий закон генезиса психических функций ребенка, обнаруживающегося в зонах ближайшего развития, которые создаются в процессе его обучения, в общении со взрослыми и товарищами. Нечто новое ребенок сможет самостоятельно сделать после того, как осуществит это в сотрудничестве с другими. Новая психическая функция появляется в качестве своеобразного "индивидуального продолжения" ее выполнения в коллективной деятельности, организация которой и есть обучение.

Такая трактовка Л. С. Выготским взаимосвязи обучения и развития не находила опытно-экспериментального подтверждения. В конце 50-х гг. научный коллектив под руководством Л. В. Занкова начал экспериментальный поиск путей реализации идей развивающего обучения на примере начального образования. Новая система основывалась на следующих взаимосвязанных дидактических принципах:

- обучение на высоком уровне трудности;
- ведущая роль теоретических знаний;
- быстрый темп изучения материала;
- осознание школьниками самого процесса учения;
- систематическая работа над развитием всех учащихся.

Опытно-экспериментальная работа показала эффективность разработанной дидактической системы в сфере таких психических процессов, как наблюдение, мышление.

Однако, по мнению В. В. Давыдова, дидактическая система Л. В. Занкова развивает лишь эмпирическое мышление, которое обнаруживают и дети дошкольного возраста, а значит, кардинального развития познавательных способностей у школьников не происходит.

В начале 60-х гг. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдовым был создан научный коллектив, который попытался с наибольшей точностью реализовать основные теоретические положения Л. С. Выготского, и тоже на примере начальной школы. Прежде всего были выявлены основные психологические новообразования в младшем школьном возрасте. Ведущими новообразования-

ми, которые могут и должны быть сформированы в этом возрасте у детей, являются учебная деятельность, абстрактно-теоретическое мышление, произвольное управление поведением. В обобщенном виде суть развивающего обучения заключается в следующем: "В основе психического развития младших школьников лежит формирование учебной деятельности в процессе усвоения теоретических знаний посредством выполнения анализа, планирования, рефлексии"²⁰. Ведущим новообразованием становится учебная деятельность, которая включает соответствующие потребности, мотивы, задачи, действия и операции. В процессе становления учебной деятельности младший школьник превращается в ее субъекта, изменяющего и совершенствующего самого себя.

Обеспечение условий для превращения ученика в субъекта учебной деятельности, способного к самоизменению, в учащегося является основной целью развивающего обучения, которая принципиально отличается от цели традиционной школы – подготовить ребенка к выполнению тех или иных функций в общественной жизни.

В своих работах В. В. Давыдов подчеркивает, что речь идет не о развивающем обучении вообще, а лишь об обучении младших школьников: "Термин "развивающее обучение" остается пустым до тех пор, пока он не наполняется описанием конкретных условий реализации по ряду существенных показателей"²¹. Перечислим основные из них:

1) главные психологические новообразования данного возраста, которые возникают и развиваются в этом возрастном периоде;

2) ведущая деятельность данного периода, определяющая возникновение и развитие соответствующих новообразований;

3) содержание и способы совместного осуществления этой деятельности;

4) взаимосвязи с другими видами деятельности;

5) система методик, позволяющая определять уровни развития новообразований;

²⁰ Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. С. 36.

²¹ Там же. С. 38.

б) характер связи этих уровней с особенностями организации ведущей и смежных с нею других видов деятельности²².

Обобщая вышеизложенное, подчеркнем еще раз, что главная цель обучения – развитие учащегося, само же обучение есть условие и основа развития.

Все многообразие рассмотренных теорий, концепций обучения имело один общий момент – психологическое обоснование предлагаемой системы обучения. Попытки согласовать теоретические конструкты с реальной педагогической практикой в чистом виде не удавались. Подтверждение эффективности концепции получали в опытно-экспериментальной работе. Педагогическая же практика вбирала отдельные части, составляющие этих концепций, обогащалась, становилась действеннее, вплетаясь в индивидуальные стили педагогической деятельности.

²² Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения. С. 38.

Глава 2. СТАНОВЛЕНИЕ И СУЩНОСТЬ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социально-экономические и психолого-педагогические особенности развития профессионального образования

В преддверии нового тысячелетия философы, экономисты, педагоги, психологи разрабатывают стратегии развития общего и профессионального образования²³. Основываясь на работах Б. С. Гершунского, Ю. М. Забродина, А. М. Новикова, Е. В. Ткаченко и др., рассмотрим основные тенденции развития профессионального образования.

1. Подчинение образования человека общественным интересам, социальному и научно-техническому прогрессу привело к утверждению в образовании технократизма. Образование было призвано готовить работников, способных к выполнению определенных социально и профессионально значимых функций. Человек служит производству, является средством достижения стратегических социально-экономических целей. Пренебрежение к человеку привело к деформации профессионального образования, которое рассматривалось как подготовка рабочего, специалиста и ученого к обслуживанию гигантской производственной машины.

2. Развитие рыночной экономики привело к утверждению экономической свободы, которая предполагает свободу предпринимательства, перемещения ресурсов по разным сферам применения, свободу ценообразования, выбора продавцов и покупателей. Поэтому рыночная экономика определяет новую профессиональную структуру общества. Работники (субъекты труда) становятся видом товара, а образование, особенно профессиональное,

²³ См.: Гершунский Б. С. Россия: образование и будущее. Челябинск, 1993; Забродин Ю. М. Вопросы развития прикладной психологии в реформирующейся России// Прикл. психология. 1998. № 2; Ткаченко Е. В. Основные приоритеты начального профессионального образования// Проф. образование. 1998. № 7–8; Новиков А. М. Профессиональное образование России. М., 1997.

рассматривается как фактор экономических возможностей человека. Очевидно, что профессиональное образование должно учитывать положение на рынке и спрос на ту или иную квалификацию. И вместе с тем уровень и структура профессионального образования могут и должны влиять на развитие рыночной экономики.

3. Для рыночной экономики характерна саморегуляция. Она может функционировать без прямого вмешательства государства, способна к саморазвитию. Образование же нуждается в поддержке и регуляции со стороны государства и общества, и вместе с тем в образовании должны быть заложены предпосылки его саморазвития. Одним из важных факторов обеспечения саморазвития образования является творческий потенциал педагогов и потребность подрастающего поколения в опережающем развитии производства характере профессионального образования.

Коренным образом изменилась идеология. На протяжении последних столетий человечество связывало свои надежды на благополучие с устройством общества. Вера в построение справедливого общества увязывалась с возможностями всестороннего и гармоничного развития человека. Но человеку при этом отводилась второстепенная роль. Он был призван служить тому или иному общественному строю, государству. Теперь же утверждается истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность²⁴.

В настоящее время существенно меняется отношение человека к материальному и духовному производству. Во многом это положение обусловлено тем, что изменяется соотношение работников материального и духовного производства. Доля промышленных и сельскохозяйственных работников в развитых странах Западной Европы, США и Японии с середины XX в. стала резко сокращаться. В настоящее время они составляют в промышленности около 20%, а в сельском хозяйстве – менее 3 %. Таким образом, "синие воротнички", бывшие ведущей экономической и политической силой общества в развитых странах, стремительно

²⁴ См.: Новиков А. М. Указ. соч. С. 18.

утрачивают свои позиции. Возникают проблемы, связанные с обеспечением их работой и социальной защитой.

В то же время стремительно растет новый класс образованных, интеллектуальных служащих, или "класс людей знаний". Этот новый класс в развитых странах Западной Европы, США и Японии уже составляет более половины занятого населения. Знания и умения, интеллектуальные способности делают представителей этого класса универсальными работниками, позволяют им трудоустроиться в любой сфере производства. Специалист-компьютерщик может работать в университете, в больнице, в универсаме, на бирже, на промышленном предприятии. Очевидно, что переход к интеллектуальному обществу определяет и новую стратегию реформирования профессионального образования, и перспективы его развития в России.

При реформировании отечественного профессионального образования необходимо учитывать следующие тенденции, обусловленные утверждением рыночной экономики:

- субъекты труда свободно распоряжаются своим главным капиталом – квалификацией. Значительная часть трудоспособного населения имеет возможность самостоятельно выбирать себе вид труда и работу. Реализация этой возможности требует преодоления прежней позиции наемного работника;

- в силу высокой подвижности конъюнктуры рынка каждому человеку в течение жизни придется часто менять не только место работы, но и специальность и профессию, т. е. специалист должен быть профессионально мобильным;

- развитие производственных технологий привело к существенному изменению квалификационных требований к работникам. Помимо профессиональных знаний и умений востребованными стали профессионально важные качества. Одним из ведущих качеств специалиста стала самостоятельность;

- одним из основных структурных изменений производства становится развитие малого бизнеса и малых форм производства. При этом существенно изменяются требования к работникам: они должны иметь широкий профессионально-квалификационный профиль. Всячески будет поощряться самозанятость трудоспособных членов общества – людей, способных создавать себе рабочие места, организуя малые предприятия.

Эти тенденции окажут существенное влияние на развитие профессионального образования. Оно должно быть сориентировано на становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, социально и профессионально важными качествами, профессионально мобильной.

Чтобы профессиональное образование стало "конвертируемым", обеспечивая социально-профессиональную мобильность, нужно сместить акценты с профессиональной компетентности на профессионализм, который помимо широкого круга профессиональных знаний и умений подразумевает также профессионально важные качества.

Помимо технологической подготовки специалиста существенным компонентом профессионального образования станет формирование таких качеств личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение постоянно учиться, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, социальная и профессиональная ответственность и т.д.

Реализация такого профессионального образования возможна при широком внедрении в практику профессиональных школ личностно ориентированного образования.

Личностно ориентированное образование в наибольшей степени удовлетворяет гуманистическим целям профессионального становления личности. Акцент на профессиональном развитии личности обусловит опережающий характер профессионального образования. Именно профессионально обусловленные качества личности станут фактором "образования на всю жизнь". Становление личностно ориентированного образования позволит также обеспечить профессиональную самореализацию человека и поддержку его личностного и профессионального роста.

Становление личностно ориентированного образования

Личностно ориентированное образование получило свое теоретическое обоснование в зарубежной и отечественной психологии в 80 – 90-х гг. Его становление в нашей стране было под-

готовлено предшествующим развитием дидактики и педагогической психологии. Н. А. Алексеев, введя понятие личностной компоненты в образование, выделяет этапы развития отечественной педагогики, которые привели к утверждению личностно ориентированного образования²⁵.

Под личностной компонентой Н. А. Алексеев понимает элементы содержания, форм и методов обучения, ориентированные на развитие познавательных способностей, активизацию творческой и самостоятельной деятельности, формирование обучаемости. Важным моментом этой компоненты является учет индивидуальных особенностей обучаемых. Однако целевая установка развития личности обучаемых не представлена.

В 20-е гг. в педагогике утвердилось положение о необходимости формирования способности к самообучению, самостоятельности в рамках широко распространенного исследовательского метода. Однако политический тезис о воспитании сознательных строителей социализма привел к требованию усвоения марксистского мировоззрения и совокупности знаний, соответствующих социальному заказу. Дальнейшая идеологизация образования, а также развитие производства, потребовавшего огромную армию неквалифицированных работников, добросовестных исполнителей, надежных "винтиков", привели педагогику к мысли о главной цели обучения – формировании знаний, умений и навыков (ЗУНов). Следует заметить, что в это время в педагогике осуществлялись попытки комплексного построения учебных программ. Неудачи в практической реализации комплексности привели к предметной реализации обучения, что потребовало определения ЗУНов по каждому предмету. Однако личностная компонента сохранилась и в этой жестоко ориентированной на ЗУНы дидактике в виде требования творчества, самостоятельности и активности учащихся.

Второй этап развития советской дидактики (30 – 50-е гг.) характеризуется определенной сменой акцентов в личностной компоненте. Идея формирования самостоятельности учащихся, учета их индивидуальности и возраста при организации обучения продолжает декларироваться, но на первый план выходит задача

²⁵ См.: Алексеев Н. А. Указ. соч. С. 16–26.

вооружения учащихся системой научных предметных знаний. Требование учета личностного фактора нашло отражение в формировании в этот период принципа сознательности и активности в качестве одного из основных дидактических принципов. Результативность работы учителя оценивалась по умению учащихся воспроизводить усвоенные знания и способности пользоваться ими на практике. Вместе с тем сохраняется ориентация на развитие личности, в том числе и с накоплением знаний.

Следующий период развития отечественной дидактики (60 – 80-е гг.) связан с проблемой взаимосвязи обучения и развития. Особенностью исследования процесса обучения является целостный подход. Если в предыдущий период основное внимание уделялось изучению отдельных компонентов процесса обучения: содержания, организационных форм, методов и т.п., то теперь на первый план вышли задачи раскрытия движущих сил учебного процесса, выявление общих закономерностей и характеристик обучения в целом. Появились теории, концепции обучения, охватывающие все стороны, все составляющие этого процесса. К ним можно отнести концепции оптимизации учебного процесса Ю. К. Бабанского, проблемного обучения М. И. Махмутова, И. Я. Лернера, программированного обучения П. Я. Гальперина, Н. В. Талызиной, развивающего обучения Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и др.

В контексте обсуждаемой проблемы правомерно поставить вопрос: являются ли теории П. Я. Гальперина – Н. В. Талызиной и Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова лично ориентированными? Сошлемся на обобщающую оценку этих теорий, данную В. П. Зинченко: "...в теории поэтапного формирования умственных действий, связанной с именем П. Гальперина, в теории учебной деятельности, связанной с именами Д. Эльконина и В. Давыдова, разрабатывалась прежде всего оперативнотехническая, содержательная сторона обучения и образования. В последней теории, правда, уже достаточно давно разрабатывается проблема рефлексии, что представляет собой существенный шаг если не к личностному, то к субъектному знанию. В теории учебной деятельности субъект был не за скобками, а скорее в подтексте..."²⁶

²⁶ Зинченко В. П. Образование – это образ человека, его лик, личность// Учит. газ. 1993. № 1.

Реализация этих концепций обучения на практике значительно обогатила представление о познавательных возможностях учащихся, позволила повысить теоретический уровень содержания обучения, пересмотреть структуру учебного материала. Существенно увеличилась доля самостоятельной работы учащихся, за счет введения факультативных занятий расширились возможности индивидуализации обучения. В структуру содержания образования помимо традиционных знаний, умений и навыков включается опыт творческой деятельности и опыт эмоциональной жизни²⁷. В дидактике появляется представленная на уровне целевых установок идея о необходимости описания содержания образования в терминах изменения субъекта учения – обучаемого.

В работе В. С. Леднева подчеркивается взаимообусловленный характер организации содержания образования и структуры качеств личности²⁸.

Анализ внедренных в эти годы в педагогическую практику концепций показывает все возрастающее внимание дидактики к личности учащегося. Инвариантом и своеобразной доминантой исследований психолого-педагогических характеристик обучения в данный период становится ученик. К этому циклу исследований примыкают работы ученых-педагогов М. А. Данилова, В. С. Ильина, П. И. Пидкасистого, М. Н. Скаткина, Г. И. Щукиной и др., посвященные установлению факторов и условий развития познавательной самостоятельности и активизации учебной и познавательной деятельности школьников.

Существенный вклад в становление личностной компоненты в обучении внесли в это время педагоги-новаторы. В центре их опытно-поисковой работы стояла определенная целостность ученика, несмотря на то что главным в их системах была инструментальная сторона деятельности.

Личностная компонента убедительно представлена в гуманной педагогике Ш. А. Амонашвили. Целевая установка его системы – это организация условий по созданию учеником себя. Каковы же эти условия личностного развития?

²⁷ См.: Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М., 1981.

²⁸ См.: Леднев В. С. Содержание общего среднего образования: Проблемы структуры. М., 1980.

1) Создается атмосфера культурных взаимоотношений между всеми участниками учебно-воспитательного процесса (ученик – учитель, ученик – ученик, учитель – родитель – ученик и т.д.).

2) Жизнедеятельность ученика стимулируется вопросами к нему. Вопрос к ученику рассматривается Ш. А. Амонашвили как требование "жить культурно", совершать "культурно-личностные" поступки. Вопрос ориентирован на личный опыт ученика, в нем имплицитно содержатся целевые установки развития личности с акцентом на нравственной стороне этого развития. Вопрос отражает также качество и уровень педагогического потенциала учителя.

3) Осуществление лично-гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили не мыслит без Учителя с большой буквы. Педагог, не умеющий строить себя, изменяться в зависимости от уникальной педагогической ситуации, не способен к подобному строительству ученика²⁹.

Названные особенности педагогики Ш. А. Амонашвили позволяют отнести ее к лично-ориентированной педагогической системе.

4. В конце 80-х гг. начинается следующий этап в развитии отечественной дидактики, характеризующийся интересом исследователей к интеграции различных теорий и концепций. Прошел период "бумов" и оптимизации обучения, проблемного, программированного и развивающего обучения.

В этом интеграционном процессе четко обозначился системообразующий фактор – личность учащегося. Предшествующий ход развития теорий образования, опытно-практическая работа педагогов-новаторов, создание инновационных учебных заведений, вариативных учебных планов, регионально-национальных проектов образования привели к признанию необходимости сделать центром всего образовательного процесса личность обучаемого. Поэтому представляется обоснованным с логико-исторических позиций допустить необходимость и закономерность становления лично-ориентированного образования в середине 90-х гг.

²⁹ См.: Амонашвили Ш. А. Единство цели. М., 1987.

Образование, как уже было отмечено, включает два взаимосвязанных процесса: обучение и воспитание. Термин "лично ориентированное образование" получил "прописку" в работах Н. А. Алексеева, И. А. Зимней, В. В. Серикова, И. С. Якиманской. Понятие же "лично ориентированное воспитание" в научных публикациях не встречается. Значит ли это, что воспитание всегда лично ориентировано, а потому нет смысла вводить новую терминологию, или же такого рода воспитания нет? Очевидно, такая постановка вопроса не правомерна. В любом случае следует допустить возможность и необходимость лично ориентированного воспитания, и вопрос требует специального рассмотрения. Пока же ограничимся определением. Лично ориентированное воспитание – это становление духовности личности, позволяющей ей реализовать свою природную, биологическую и социальную сущность. Целью воспитания является создание условий для удовлетворения потребности быть личностью духовно богатой, нравственно устойчивой, психологически здоровой.

Лично ориентированное воспитание направлено на нормы-стандарты, в формулировке которых содержится отрицание "не" (не убей, не прелюбодействуй и др.), и нормы-идеалы, степень достижения которых задается самой личностью. Это так называемые собственно личные нормы: моральные, культурные, поведенческие и др.

Лично ориентированное образование основывается на методологическом признании в качестве системообразующего фактора личности обучаемого: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Это образование предполагает, что в процессе обучения максимально учитываются половозрастные, индивидуально-психологические и статусные особенности обучающихся. Учет осуществляется через содержание образования, вариативность образовательных программ, технологии обучения, организацию учебно-пространственной среды. Принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов. Они становятся субъектами процесса обучения.

Рассматривая лично ориентированный подход к обучению, И. А. Зимняя соотносит его с центрированным на ученике

подходом, который формируется на основе гуманистической психологии А. Маслоу и К. Роджерса. Суть этого подхода с позиции обучающего, по ее мнению, заключается в следующем:

- организация субъект-субъектного взаимодействия, предполагающая свободу выбора обучаемым способа получения образования, содержания и методов обучения, а в отдельных случаях и педагога;

- обеспечение безопасности личностного проявления обучаемого во всех учебных ситуациях, создание условий для его личностной самоактуализации и личностного роста;

- формирование активности обучаемого, его готовности к учению, к решению проблемных задач за счет равнопартнерских, доверительных субъект-субъектных отношений с педагогом;

- обеспечение единства внешних и внутренних мотивов обучаемого, когда внешним выступает мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив;

- получение удовлетворения от решения учебных задач и заданий в сотрудничестве с другими обучающимися;

- обеспечение условий для самооценивания, саморегуляции и самоактуализации личности обучаемых;

- изменение позиции педагога как преподавателя-информатора, транслятора знаний, контролера обученности учащегося на позицию фасилитатора³⁰.

В. В. Сериков, теоретически обосновывая личностно ориентированное образование, подчеркивает необходимость создания условий для реализации личностно-развивающих функций образовательного процесса. Личностные функции – это те проявления человека, которые реализуют социальный заказ "быть личностью".

В качестве таковых он выделяет функции "...мотивации (принятие и обоснование деятельности), опосредования (по отношению к внешним воздействиям и внутренним импульсам поведения), коллизии (видение скрытых противоречий действительности), критики (в отношении предлагаемых извне ценностей и норм), рефлексии (конструирование и удержание определенно-го образа Я), смыслотворчества (определение системы жизнен-

³⁰ См.: Зимняя И. А. Указ. соч. С. 114–115.

ных смыслов вплоть до самого важного – сути жизни), ориентации (построение личностной картины мира – индивидуального мировоззрения), обеспечения автономности и устойчивости внутреннего мира, творчески преобразующую (обеспечение творческого характера любой личностно значимой деятельности), самореализации (стремление к признанию своего образа Я окружающими), обеспечения уровня духовности жизнедеятельности в соответствии с личностными притязаниями (предотвращение сведения жизнедеятельности к утилитарным целям)³¹.

По мнению В. В. Серикова, следует пересмотреть цель образования. Личностно ориентированный подход не терпит изначальной заданности. Самые совершенные ценности человеческого рода должны как бы заново родиться в опыте личности. Иначе они просто не могут быть адекватно присвоены ею, т. е. не могут приобрести личностный смысл. При такой трактовке цели образования не представляется возможным определить содержание образования и технологии его реализации.

Сущность личностно ориентированного образования

Рассмотрим концептуально-понятийный аппарат личностно ориентированного образования.

В настоящее время в отечественной педагогической психологии и педагогике используются понятия "личностно ориентированное образование", "личностно ориентированное обучение", "субъектно ориентированное обучение". Рассмотрим определения этих понятий. В педагогической энциклопедии образование определяется как процесс обучения и воспитания. Отсюда вытекают следующие возможные варианты:

- личностно ориентированное образование включает личностно ориентированное обучение и личностно ориентированное воспитание;
- личностно ориентированное обучение имплицитно подразумевает и воспитание, поэтому понятия "личностно ориентиро-

³¹ Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. №5. С. 17.

ванное образование" и "личностно ориентированное обучение" совпадают.

Н. А. Зимняя считает личностно ориентированное образование составной частью личностно-деятельностного подхода, который является более общим: "В целом личностно-деятельностный подход в обучении означает, что прежде всего в этом процессе ставится и решается основная задача образования – создание условий развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной через активизацию внутренних резервов, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности"³².

И. С. Якиманская все существующие модели личностно ориентированной педагогики делит на три группы: социально-педагогические, предметно-дидактические и психологические³³.

Социально-педагогическая модель ориентирована на социальный заказ и с технологической стороны связана с управлением развитием личности извне по относительно единообразной методике.

Предметно-дидактическая модель ориентирована на научно-предметное разделение знаний, которые необходимо усвоить учащимся за время обучения. Здесь максимально учитываются предпочтения личности благодаря использованию специализированных (профильных) классов, дифференцированных форм обучения, типов заданий.

Психологическая модель сводится к признанию индивидуальных различий и описывается как психодидактическая³⁴.

Анализируя эти модели личностно ориентированной педагогики, Н. А. Алексеев ставит вопрос о разведении субъектно ориентированного и личностно ориентированного обучения.

В субъектно ориентированном обучении акцент при организации деятельности учащихся делается на их самостоятельности, активности в "операционально-техническом" плане. Смысловая, ценностно-эмоциональная сфера личности либо представлена как "побочный продукт" деятельности учащихся, либо ограничивает-

³² Зимняя И. А. Указ. соч. С. 115–116.

³³ См.: Якиманская И. С. Разработка технологий личностно ориентированного обучения// Вопр. психологии. 1995. №2.

³⁴ См.: Стоунс Э. Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. М., 1984. С. 472.

ся исключительно познавательной сферой. Вершиной учебных достижений учащихся является перенос усвоенного знания в новую ситуацию. Педагог организует, направляет учебную деятельность учащегося.

В личностно ориентированном обучении главное – развитие личностного отношения к миру, деятельности, себе. Это предполагает не просто активность и самостоятельность учащегося, но обязательно субъективную активность и самостоятельность. Учащийся при этом – творец и создатель себя и собственной учебной деятельности. Вершина его достижений – проявление субъективного творчества и сверхнормативной активности.

По мнению Н. А. Алексеева, к субъектно ориентированной педагогике относятся и дидактическая система Л. В. Занкова, и теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина – Н. Ф. Талызиной, и теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. К личностно ориентированному обучению относится гуманная педагогика Ш. А. Амонашвили.

Какие же выводы можно сделать на основе приведенных рассуждений?

1. Обобщение рассмотренных концепций обучения, представленности личностной компоненты в этих теориях, а также интерпретации личностно ориентированного обучения позволяет выделить основные его признаки:

- главная цель обучения – развитие личности обучающегося;
- личность выступает системообразующим фактором организации всего образовательного процесса;
- педагоги и учащиеся являются полноправными субъектами образовательного процесса;
- ведущими мотивами образования, его ценностью становятся саморазвитие и самореализация всех субъектов обучения;
- формирование прочных знаний, умений и навыков становится условием обеспечения компетентности личности;
- полноценная компетентность обучающегося обеспечивается путем включения в процесс обучения его субъективного опыта;

- целью личностно ориентированного воспитания становится развитие автономности, самостоятельности, ответственности, устойчивости духовного мира, рефлексии.

2. Личностно ориентированное образование не ставит своей целью формирование личности с заранее заданными свойствами, качествами, обученностью, подготовленностью. Оно должно создавать условия для полноценного развития потенциальной возможности стать личностью, реализации потребности личности в самоизменении, самоопределении, самоосуществлении и самоактуализации. Для личностно ориентированного образования характерно проявление сверхнормативной активности в строительстве себя, в учебе, общении, организации досуга и др.

3. Личностно ориентированное образование включает два взаимосвязанных процесса: личностно ориентированное обучение и личностно ориентированное воспитание. Они не могут быть реализованы в полном объеме на всех ступенях обучения, соотношение их также изменяется. На уровне гипотезы можно допустить, что на ступени дошкольного образования определяющим является личностно ориентированное воспитание, на ступени начального школьного образования (1–4-й классы) – субъектно ориентированное обучение, на ступени базового (основного) образования (5–9-й классы) – личностно ориентированное воспитание, на завершающей ступени образования – личностно ориентированное обучение, в различных вариантах послешкольного образования – личностно ориентированное профессиональное образование.

Личностно ориентированное профессиональное образование

Личностно ориентированная парадигма профессионального образования утверждается в нашей стране с середины 90-х гг. В зарубежной педагогике научное обоснование личностно ориентированное профессиональное образование получило уже в 80-е гг., а в 90-е гг. началась его реализация на практике³⁵. Лич-

³⁵ См.: Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования в ФРГ// Педагогика. 1993. № 4.

ностно ориентированное образование понимается как особый тип образования, основывающийся на организации взаимодействия учащихся и педагогов, при которой созданы оптимальные условия для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и реализации себя. Центром тяжести этой системы образования провозглашается профессиональное развитие личности обучаемого.

Каковы предпосылки развития этого образования в нашей стране?

1. В 90-е гг. кардинально изменилась политическая ситуация в стране. В Основном законе страны – Конституции – главной ценностью провозглашается человек. Начинается процесс демократизации всех сфер общества, в Законе об образовании заложены основы реформирования образования. А. Г. Асмолов, характеризуя общественно-политическую ситуацию, отмечает назревшую необходимость перехода от культуры полезности к культуре достоинства³⁶. В культуре полезности образованию отводится роль сироты, которого терпят постольку, поскольку приходится тратить время на подготовку человека к исполнению служебных функций. В культуре достоинства ведущей ценностью является личность человека независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет. Очевидно, что культура достоинства требует новой парадигмы образования – образования, ориентированного на обеспечение свободного личностного и профессионального развития человека.

2. Социально-экономические условия в стране вызвали необходимость реформирования профессионального образования:

- переход к рыночной экономике обусловил необходимость принципиально новой системы профессионального образования;
- высокий уровень квалификации и профессионализм стали важными факторами социальной защищенности работников, их профессионального самосохранения;
- усиление интеграционных моментов в производственных технологиях привело к изменению понятия "квалификация". Помимо знаний, умений, навыков в нее также входят профессио-

³⁶ См.: Асмолов А. Г. Развитие вариативного образования: Мифы и реальность // *Magister*. 1995. № 1.

нально важные качества личности, которые получили название ключевых квалификаций;

- массовое возникновение малых и средних предприятий различных форм собственности, а также развитие индивидуальной частной деятельности привели к изменению видов трудовой занятости населения, обусловили высокую профессиональную мобильность;

- профессиональное образование стало фактором повышения конкурентоспособности работника на рынке труда, что обеспечивается постоянным профессиональным ростом и профессиональным самосовершенствованием;

- динамизм современных производственных технологий, новые виды занятости, сокращение времени трудовых контрактов, вероятность безработицы обусловили необходимость подготовки специалистов нового типа, способных легко адаптироваться к изменяющемуся миру профессий;

- нечеткий рынок труда, колебание спроса и предложения на профессии, профессиональная миграция требуют большей универсализации профессиональных функций специалистов. Более конкурентоспособными становятся профессионально мобильные работники;

- интеграция в мировое экономическое сообщество обусловила необходимость сближения качества и уровня профессионального образования в России и передовых странах мирового сообщества, в которых личностно ориентированное образование широко внедряется в практику.

Личностно ориентированное профессиональное образование в большей степени, чем когнитивно ориентированное, позволит выполнить эти требования.

3. Развитие педагогической теории и практики в нашей стране создало научные предпосылки для разработки личностно ориентированного профессионального образования. Выше уже были рассмотрены основные теории и концепции, в которых личностная компонента отчетливо просматривалась. А в работах Н. А. Алексеева, В. В. Серикова, И. С. Якиманской дано теоретическое обоснование личностно ориентированного образования в общеобразовательной школе. К сожалению, личностно ориентированное образование не стало пока предметом научного анализа.

Однако его отдельные моменты уже внедряются в практику профессиональной школы.

В психологии профессионального образования широко применяются термины "самоуправление", "саморазвитие" и "собственная активность", что свидетельствует о зарождении лично-ориентированного обучения. Их объединяет то, что субъект сам инициирует и организывает процесс своего учения. При этом возрастает гуманистическая ценность самоопределения в обучении.

Таким образом, политическая ситуация в стране, переход к рыночной экономике, развитие психолого-педагогических концепций и теорий обучения создали предпосылки становления лично-ориентированного профессионального образования.

Системообразующим фактором лично-ориентированного образования становится профессиональное развитие обучаемых в процессе организации взаимодействия всех субъектов обучения с учетом их предшествующего опыта, личностных особенностей, специфики учебного материала в конкретной учебно-пространственной среде.

Центральным звеном лично-ориентированного профессионального образования является профессиональное развитие – развитие личности в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности. На начальных этапах профессионального образования источником профессионального развития является уровень личностного развития. На последующих стадиях профессионального становления соотношение личностного и профессионального развития приобретает динамическую неравновесную целостность. На стадии профессионализации профессиональное развитие личности начинает доминировать над личностным и определять его.

Л. М. Митина, исследуя личностное и профессиональное развитие человека, пришла к выводу об их единстве, где фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. "Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практическо-

го преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации³⁷.

Объектами профессионального развития личности являются ее интегральные характеристики: социально-профессиональная направленность, компетентность, профессионально важные качества и психофизиологические свойства.

Рассматривая профессиональное развитие как непрерывный процесс самопроектирования личности, Л. М. Митина выделяет в нем три основные стадии психологической перестройки личности: самоопределение, самовыражение и самореализацию³⁸.

Если основываться на этих двух положениях об интегральных характеристиках личности и стадиях ее перестройки, то целью личностно ориентированного профессионального образования должно быть развитие направленности, компетентности, профессионально важных качеств и психологических свойств. Важное значение в реализации личностно ориентированного профессионального образования принадлежит социально-профессиональной направленности, интегральной составляющей которой является *профессиональное самосознание*. В процессе его становления происходит психологическая перестройка личности от профессионального самоопределения к самореализации в учебно-профессиональной деятельности.

Определение сущности личностно ориентированного образования, рассмотренной выше, позволило сформулировать основные концептуальные положения личностно ориентированного профессионального образования. К ним относятся следующие положения:

- личностное и профессиональное развитие обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионального образовательного процесса. Данное положение предполагает субъективную активность обучающегося, который сам творит учение и самого себя, при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания. Их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий образования;

³⁷ Митина Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях// *Вопр. психологии*. 1997. № 4. С. 29.

³⁸ Там же. С. 32.

- критериями эффективной организации профессионального образования выступают параметры личностного и профессионального развития. Оценка этих параметров возможна в процессе мониторинга профессионального становления личности;

- в качестве психолого-дидактической единицы профессионального образования рассматривается учебно-профессиональная ситуация, которая моделирует все составляющие профессионального образовательного процесса;

- социально-профессиональные особенности личности педагога интегрируются в содержание и технологии обучения, становятся факторами профессионального развития обучаемых, становления авторских учебных дисциплин и индивидуального стиля деятельности;

- ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучаемого приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в госстандартах образования, и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда. Стандарт образования – не цель, а средство, определяющее направление и границы использования содержания образования как основы профессионального развития личности на разных ступенях обучения;

- залогом полноценной организации профессионального образовательного процесса становится сотрудничество педагогов и обучаемых. Обучение предоставляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности педагогов и учащихся. Принципиально важным является положение о том, что личностно ориентированное образование создает условия для полноценного соразвития всех субъектов образовательного процесса.

Личностно ориентированное профессиональное образование основывается на следующих *принципах*:

- признается приоритет индивидуальности, самооценности обучаемого, который изначально является субъектом профессионального процесса;

- технологии профессионального образования на всех его ступенях соотносятся с закономерностями профессионального становления личности;

- содержание профессионального образования определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий и конгруэнтно будущей профессиональной деятельности;

- профессиональное образование имеет опережающий характер, что обеспечивается формированием социально-профессиональной компетентности и развитием экстрафункциональных качеств будущего специалиста в процессе учебно-профессиональной, квазипрофессиональной, производственной и кооперативной деятельности;

- действенность профессионально-образовательного процесса определяется организацией учебно-пространственной среды;

- личностно ориентированное профессиональное образование максимально обращено к индивидуальному опыту обучаемого, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

В заключение еще раз подчеркнем, что личностно ориентированное профессиональное образование – это образование, в процессе которого организация взаимодействия субъектов обучения в максимальной степени ориентирована на профессиональное развитие личности и специфику будущей профессиональной деятельности.

Профессионально обусловленные структуры деятельности и личности

При определении профессиональной структуры деятельности мы основывались на моделях деятельности, разработанных психологами Е. М. Ивановой, Б. Ф. Ломовым, Г. В. Суходольским, В. Д. Шадриковым.

В психологической структуре деятельности выделяют три уровня обобщения:

- конкретные виды деятельности и ситуации;
- типовые профессиональные задачи и функции;
- профессиональные действия, умения и навыки.

Частью теории деятельности, характеризующей развитие деятельности и ее компонентов во времени, учитывающей про-

фессионально обусловленный характер ее динамики, является праксиология.

Важное положение праксиологии – признание саморазвития любой деятельности. Она развивается функционируя и функционирует развиваясь. Саморазвитие конкретной деятельности состоит в порождении новых, прогрессивных ее элементов взамен существующих старых. Становление деятельности можно интерпретировать как развитие и субъекта, и самой деятельности.

Профессиональное становление субъекта выражается в развитии его личности и индивидуальности за счет приобретения профессионализма и формирования индивидуального стиля деятельности. В отличие от этого процесса становление профессиональной деятельности проявляется в развитии ее приемов и способов, совершенствовании технологии, обогащении методологического инструментария и расширении области его применения.

В результате развития субъекта ему становятся доступными все более сложные профессиональные задачи. А в результате становления деятельности формируются новые задачи и способы их решения. Это пополняет предметную область профессии, совершенствует ее технику и технологию, систему знаний и практического опыта.

Динамику деятельности в процессе профессионального становления исследовала Н. С. Глуханюк³⁹.

На стадии оптации профессиональная деятельность, которую выбирает оптант, отражается не всегда адекватным представлением о ее социальной значимости, способах профессиональной подготовки, области распространения, условиях труда, материальных благах. О содержании профессиональной деятельности у оптанта представление, как правило, достаточно поверхностное.

Развитие деятельности на втором этапе – профессиональной подготовки – происходит от учебно-познавательной к учебно-профессиональной и от нее к реальной профессиональной деятельности.

³⁹ См.: Глуханюк Н. С. Психологические особенности и закономерности становления профессионально-педагогической деятельности//Психология становления педагога профессиональной школы. Екатеринбург, 1996.

Существующая система профессиональной подготовки видит свою цель в формировании учебно-познавательной деятельности: ее мотивации, способов приобретения и контроля знаний, умений, навыков. На ее освоение и направлены усилия обучаемых. Возникает противоречие между целью и результатами профессиональной подготовки. Цель учебного заведения – освоение и развитие учебно-познавательной деятельности, результат профподготовки – освоение профессиональной деятельности.

Преодоление этого противоречия возможно путем изменения деятельности обучаемых с учетом ее становления. Реализация развивающейся профессионально ориентированной деятельности обуславливает выбор адекватных развивающих и развивающихся технологий обучения.

На третьей стадии (адаптации) идет активное освоение деятельности через овладение исполнительской частью нормативно одобряемой профессиональной деятельности. Выполнение профессиональных функций приводит к формированию умений и навыков. Развитие деятельности на этом этапе связано с уровнем умений.

Четвертая стадия (профессионализации) характеризуется образованием блоков интегративных элементов деятельности, так называемых модулей деятельности, которые формируются по мере совершенствования исполнительской части в процессе ее освоения. Образование таких крупных блоков приводит к выработке наиболее стабильного стиля выполнения деятельности. Стабилизацией нормативно одобряемой деятельности, как правило, заканчивается становление профессиональной деятельности.

Дальнейшее ее развитие на пятой стадии становления должно привести к новому качественному уровню выполнения деятельности – творческому. Особенностью этого уровня являются мобильность деятельности при сформированности ее структурных и функциональных элементов, поиск нового инструментария, его освоение и совершенствование, развитие исследовательского компонента деятельности.

Механизм развития деятельности внешне выглядит как индивидуальная и социальная эволюция ее строения, которая приводит к заметному прогрессу деятельности. Сущность этого явления заключается в движении социальных и личных потребно-

стей, обуславливающих динамику профессиональных мотивов, возникновение новых и преобразование известных целей, видоизменение профессиональных технологий, освоение новых средств труда.

Определение саморазвития деятельности как творческого процесса (Я. А. Пономарев) позволяет допустить принципиальную возможность достижения стадии мастерства. Однако объективная возможность становится действительностью лишь при наличии субъективных возможностей. Поэтому наряду со становлением деятельности необходимо рассмотреть развитие ее субъекта, становление которого инициируется развивающимися компонентами деятельности.

В психологии существуют разные определения личности, сформулированные различными научными направлениями. Естественно, что каждая психологическая школа обосновывает свою структуру личности. Понимая личность как субъект социальных отношений и активной деятельности, а также основываясь на представлении о структуре личности К. К. Платонова⁴⁰, мы спроектировали четырехкомпонентную структуру личности.

1. В фундаментальных трудах Л. И. Божович, В. С. Мерлина, К. К. Платонова убедительно показано, что системообразующим фактором личности является *направленность*. Направленность характеризуется системой доминирующих потребностей и мотивов. Отдельные авторы в состав направленности включают также отношения, ценностные ориентации и установки. Теоретический анализ позволил выделить компоненты профессиональной направленности: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы), ценностные ориентации (смысл труда, заработная плата, благосостояние, квалификация, карьера, социальное положение и др.), профессиональную позицию (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.

⁴⁰ См.: Платонов К. К. Система психологии и теория отражения. М., 1982. С. 196.

2. Второй подструктурой субъекта деятельности является *профессиональная компетентность*. В толковых словарях компетентность определяют как осведомленность, эрудированность. Под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Основными компонентами профессиональной компетентности являются:

- социально-правовая компетентность – знания и умения в области взаимодействия с общественными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения;

- специальная компетентность – подготовленность к самостоятельному выполнению конкретных видов деятельности, умения решать типовые профессиональные задачи и оценивать результаты своего труда, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения по специальности;

- персональная компетентность – способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализации себя в профессиональном труде;

- аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкций.

А. К. Маркова выделяет еще один вид компетентности – экстремальную профессиональную компетентность⁴¹, т.е. способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов.

В психологии труда компетентность часто отождествляется с профессионализмом. Но профессионализм как высший уровень выполнения деятельности обеспечивается помимо компетентности также профессиональной направленностью и профессионально важными способностями.

Исследование функционального развития профессиональной компетентности показало, что на начальных стадиях профессионального становления специалиста имеет место относительная автономность этого процесса, на стадии самостоятельного выполнения профессиональной деятельности компетентность все более объединяется с профессионально важными качествами.

⁴¹ См.: Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. С. 35.

Основными уровнями профессиональной компетентности субъекта деятельности становятся обученность, профессиональная подготовленность, профессиональный опыт и профессионализм.

3. Важнейшими составляющими психологической деятельности человека являются его качества. Их развитие и интеграция в процессе профессионального становления приводят к формированию системы *профессионально важных качеств*. Это сложный и динамический процесс образования функциональных и операционных действий на основе психологических свойств индивида. В процессе освоения и выполнения деятельности психологические качества постепенно профессионализируются, образуя самостоятельную подструктуру.

В. Д. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности⁴².

Таким образом, профессионально важные качества – это психологические качества личности, определяющие продуктивность (производительность, качество, результативность и др.) деятельности. Они многофункциональны и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств.

В самом общем случае можно выделить следующие профессионально важные качества: наблюдательность, образную, двигательную и другие виды памяти, техническое мышление, пространственное воображение, внимательность, эмоциональную устойчивость, решительность, выносливость, пластичность, настойчивость, целеустремленность, дисциплинированность, самоконтроль и др.

4. Четвертой профессионально обусловленной подструктурой личности являются *профессионально значимые психофизиологические свойства*. Развитие этих свойств происходит уже в ходе освоения деятельности. В процессе профессионализации одни психофизиологические свойства определяют развитие профессионально важных качеств, другие, профессионализируясь, приобретают самостоятельное значение. К этой подструктуре относятся такие качества, как зрительно-двигательная координация,

⁴² См.: Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М., 1994. С. 68.

глазомер, нейротизм, экстраверсия, реактивность, энергетизм и др.

В исследованиях В. Д. Шадрикова и его учеников показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли (симптомокомплексы) качеств. Компонентный состав профессионально обусловленных ансамблей постоянно изменяется, усиливаются корреляционные связи. Однако для каждой профессии существуют относительно устойчивые ансамбли профессиональных характеристик. В зарубежной профессиональной педагогике они возведены в ранг *ключевых квалификаций*.

В зависимости от преобладающих профессионально важных компонентов в структуре ключевых квалификаций они могут быть отнесены к выделенным четырем подструктурам личности. Профессионально обусловленная структура личности специалиста отражена в табл. 1.

В процессе профессионального становления содержание подструктур изменяется, происходит интеграция компонентов внутри каждой подструктуры, развитие сложных профессионально обусловленных констелляций, интегрирующих компоненты разных подструктур, что приводит к образованию ключевых квалификаций. Последние обеспечивают конкурентоспособность, профессиональную мобильность, продуктивность профессиональной деятельности, способствуют профессиональному росту, повышению квалификации и развитию карьеры специалиста.

Профессиональное развитие – это психологические приобретения и потери, а значит, в процессе становления специалиста, профессионала происходит не только совершенствование, но и разрушение, возникновение деформаций и профессионально нежелательных качеств. Каждая профессия имеет свой ансамбль профессионально нежелательных качеств, негативно влияющих на продуктивность профессиональной деятельности.

В наибольшей степени профессиональные деформации развиваются у представителей социономических профессий, постоянно взаимодействующих с людьми: врачей, педагогов, работников сферы обслуживания и правоохранительных органов, госслужащих, руководителей, предпринимателей и др.

**Профессионально обусловленная структура личности
специалиста**

Подструктуры	Социально-психологические и психофизиологические компоненты подструктур	Профессионально обусловленные ансамбли компонентов подструктур (ключевые квалификации)
Профессиональная направленность	Склонности, интересы, отношения, ожидания, установки, мотивы	Социально-профессиональные способности: готовность к кооперации, направленность на достижения, успех и профессиональный рост, корпоративность, надежность, социальная ответственность и др.
Профессиональная компетентность	Профессиональные знания, умения и навыки, квалификация	Социально-правовая и экономическая компетентность, специальная компетентность, персональная компетентность (знания и умения, выходящие за рамки одной профессии), аутокомпетентность
Профессионально важные качества	Внимательность, наблюдательность, креативность, решительность, контактность, самоконтроль, самостоятельность и др.	Профессиональная самостоятельность, социально-профессиональный интеллект, способность к планированию технологических процессов, диагностические способности, профессиональная мобильность, самоконтроль и др.
Профессионально значимые психофизиологические свойства	Энергетизм, нейротизм, экстравертированность, зрительно-двигательная координация, реактивность и др.	Обобщенные профессиональные способности: координация действий, быстрота реакции, глазомер, ручная сноровка, выносливость, стрессоустойчивость и др.

У представителей этих профессий профессиональные деформации могут проявляться на четырех уровнях:

1. *Общепрофессиональные деформации*, типичные для работников данной профессии. Эти инвариантные особенности личности и поведения профессионалов прослеживаются у боль-

шей части работников со стажем, хотя уровень выраженности данной группы деформаций различен. Так, для врачей характерен синдром "сострадательной усталости", проявляющийся в эмоциональной индифферентности к страданиям больных. У работников правоохранительных органов развивается синдром "асоциальной перцепции", при котором каждый гражданин воспринимается как потенциальный нарушитель; у руководителей – синдром "вседозволенности", выражающийся в нарушении профессиональных и этических норм, в стремлении манипулировать профессиональной жизнью подчиненных. Ансамбль общепрофессиональных деформаций делает работников профессии узнаваемыми, похожими.

2. *Специальные профессиональные деформации*, возникающие в процессе специализации по профессии. Любая профессия объединяет несколько специальностей. Каждая специальность имеет свой состав деформаций. Так, у следователя появляется правовая подозрительность, у оперативного работника – актуальная агрессивность, у адвоката – профессиональная изворотливость, у прокурора – обвинительность. Врачи разных специальностей тоже обрастают своими деформациями. Терапевты ставят угрожающие диагнозы, хирурги циничны, медсестры черствы и равнодушны.

3. *Профессионально-типологические деформации*, обусловленные наложением индивидуально-психологических особенностей личности: темперамента, способностей, характера – на психологическую структуру деятельности. В результате складываются профессионально и личностно обусловленные комплексы:

- деформации профессиональной направленности личности: искажение мотивации деятельности ("сдвиг мотива на цель"), перестройка ценностных ориентаций, пессимизм, скептическое отношение к новичкам и нововведениям;

- деформации, развивающиеся на основе каких-либо способностей: организаторских, коммуникативных, интеллектуальных и др. (комплекс превосходства, гипертрофированный уровень притязаний, завышенная самооценка, психологическая "герметизация", нарциссизм и др.);

- деформации, обусловленные чертами характера: ролевая экспансия, властолюбие, "должностная интервенция", доминантность, индифферентность и др.

Эта группа деформаций развивается в разных профессиях и не имеет четкой профессиональной ориентации.

4. *Индивидуализированные деформации*, обусловленные особенностями работников самых различных профессий. В процессе многолетнего выполнения профессиональной деятельности, психологического сращивания личности и профессии отдельные профессионально важные качества, как, впрочем, и профессионально нежелательные, чрезмерно развиваются, что приводит к возникновению сверхкачеств, или акцентуаций. Это может быть сверхответственность, суперчестность, гиперактивность, трудовой фанатизм, профессиональный энтузиазм. Данные деформации можно назвать проявлениями "профессионального кретинизма".

Следствием всех этих деформаций являются ошибки, конфликты, кризисы и снижение продуктивности профессиональной деятельности личности.

Профессиональные деформации неизбежны. Каждая профессия имеет свой ансамбль деформаций. Их преодоление предполагает использование разнообразных личностно ориентированных технологий коррекции и реабилитации.

Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании

В отечественной профессиональной педагогике концепции ключевых квалификаций и компетенций не обсуждаются. В зарубежной же педагогике они широко реализуются в профессиональной школе. Рассмотрим эту проблему применительно к личностно ориентированному образованию.

Понятие "ключевые квалификации" теоретически было обосновано Д. Мартенсом в середине 70-х гг. в Германии⁴³. Необходимость пересмотра традиционного понимания квалификации он видел в тех изменениях, которые происходили в производственных технологиях. Широкое распространение информа-

⁴³ Martens D. Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft// Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt – und Berufsforschung. 1974. H. 4.

ционной и коммуникационной техники, нечеткий рынок труда, развитие динамичных производственных технологий обуславливали, по его мнению, новые квалификационные требования к специалисту. Основная идея заключалась в том, чтобы подготовить новое поколение специалистов, способных адаптироваться к современным технологиям производства, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих знаниями, умениями и способностями, необходимыми для широкого круга профессий.

Аналогичные требования к подготовке рабочих широкого профиля формулируются в это же время в отечественной педагогике (П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, А. П. Беляева, В. А. Поляков, С. А. Шапоринский и др.). Главное внимание обращалось на подготовку рабочих, способных осуществлять профессиональную деятельность в широком аспекте, основой которой является интеграция рабочих профессий.

Принципиальное различие этих двух подходов заключалось в изменении трактовки квалификации. В зарубежной педагогике вводится дополнительное понятие "ключевая квалификация", которое принимает самостоятельное значение и не связано с определенной профессией. В отечественной профессиональной педагогике традиционное понимание квалификации существенно обогащается. Она определяется как совокупность социальных и профессионально-квалификационных требований, предъявляемых к социальным и профессиональным способностям человека.

Оба подхода были направлены на формирование общепрофессиональных (политехнических) знаний и умений, развитие творческих способностей, расширение профессионального профиля, обеспечение профессиональной мобильности и конкурентоспособности.

В последующие десять лет концепция ключевых квалификаций не получила своего развития в ФРГ. В СССР же положение о подготовке рабочих широкого профиля, новая трактовка квалификации стали успешно развиваться в профессиональной педагогике и реализовываться на практике.

В середине 80-х гг. в Германии вновь возрождается интерес к концепции развития ключевых квалификаций. Инициатива на сей раз исходит от ученых-педагогов, тесно связанных с учебными центрами подготовки специалистов крупных промышленных

предприятий и фирм: Dresden-Bank, Mercedes, Opel, Siemens, Volkswagen и др. Начинают разрабатываться инновационные проекты, ориентированные на развитие ключевых квалификаций.

В разработке этих проектов принимали участие педагоги и психологи ФРГ R. Bader, K. Beiderwiden, R. Borretty, U. Klein, L. Reetz, A. Schelten, J. Zebeck и др. Опросы менеджеров и предпринимателей, проведенные в начале 90-х гг., показали, что наиболее востребованными и актуальными характеристиками специалистов являются самостоятельность, адаптивность, специальные знания, коммуникативные умения, оперативность, пунктуальность, творческие способности⁴⁴. Эти исследования стали основой составления каталогов ключевых квалификаций. A. Schelten составил следующий расширенный каталог ключевых квалификаций:

1. Общеобразовательные знания, умения и навыки широкого профиля: культура речи, знание иностранных языков, общее технологическое и экономическое образование.

2. Общепрофессиональные знания и умения в области измерительной техники, технико-технологической диагностики, чтения и разработки технической документации, охраны труда, необходимые для широкого круга деятельности.

3. Когнитивные способности – способности к переносу знаний и умений из одного вида профессиональной деятельности в другой, к решению проблем, самостоятельность и критичность мышления.

4. Психомоторные способности – общие психомоторные умения: координация действий, выносливость, быстрота реакций, ручная сноровка, концентрация внимания и др.

5. Персональные качества: надежность, ответственность, самостоятельность, оптимизм, мотивация достижений, стремление к качеству в работе.

6. Социальные способности: сотрудничество, готовность к кооперации, коммуникативность, толерантность, корпоративность, справедливость⁴⁵.

⁴⁴ Beiderwiden K. Schlüsselqualifikationen erfordern offene Methoden in der Berufsbildung // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 1994. Bd. 90, h. 1.

⁴⁵ Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart, 1991. S. 145–159.

Формирование этих ключевых квалификаций, по замыслу сторонников подхода, должно помочь преодолеть неопределенность рынка труда, составить долговременную основу профессиональной деятельности, максимально учитывать тенденции третьей технологической революции.

Сравнительный анализ систем профессионального образования России и Германии показывает, что в нашей стране взята ориентация на подготовку специалистов широкого профиля, способных осуществлять профессиональную деятельность в широком аспекте, основой которой является интеграция нескольких (чаще всего смежных) профессий⁴⁶. В Германии большое внимание уделяется качественному формированию профессиональных и специальных знаний, умений и навыков (действий). К этой традиционной подготовке добавляется еще один важный инновационный блок – ключевые квалификации, который имеет широкий радиус действия, выходит за пределы одной группы профессий, профессионально и психологически подготавливает специалиста к смене и освоению новых специальностей и профессий, обеспечивает готовность к инновациям в профессиональной деятельности.

Однозначно оценить достоинства и недостатки этих двух подходов едва ли возможно, но рассмотрение продуктивности концепции ключевых квалификаций в профессиональном образовании России представляется оправданным.

Итак, изменения в области производственных технологий обуславливают необходимость формирования у специалиста особых надпрофессиональных, точнее, экстрафункциональных знаний, умений и навыков, свойств, качеств и способностей, обеспечивающих его профессиональную мобильность, конкурентоспособность и социальную защищенность.

Для определения состава и структуры ключевых квалификаций в традициях отечественного профессионального образования обратимся к работам в области профессиографии Е. И. Гарбера, Е. А. Климова, В. В. Козача, Е. М. Ивановой, А. К. Марковой и др. Исходным концептуальным понятием является профессия как исторически возникшая форма трудовой деятельности,

⁴⁶ См.: Профессиональная педагогика / Под ред. С. Я. Батышева. М., 1997.

для выполнения которой человек должен обладать определенными знаниями, умениями и навыками, иметь профессионально важные качества и специальные психофизиологические свойства. Научное описание профессии осуществляется разнообразными методами профессиографии: технико-экономическими, социологическими, психологическими, физиологическими. В зависимости от цели профессиографирования проектируются разные модели профессиограмм: информационные, диагностические, прогностические, методические и др. Наибольший интерес для предмета нашего анализа представляет образовательно ориентированная профессиография⁴⁷. В основу ее разработки положена идея субъектности профессии. Обучаемый становится субъектом профессии при условии развития профессионально обусловленных подструктур личности.

Ранее нами были обоснованы профессионально обусловленные структуры деятельности и личности специалиста⁴⁸. Основываясь на этих исследованиях, определим структуру ключевых квалификаций, отражающих общепрофессиональный характер деятельности и личности специалиста.

Ведущей подструктурой личности специалиста является социально-профессиональная направленность, характеризующая доминирующие потребности, мотивы, ценности и установки. Экстрафункциональную, не связанную с конкретной профессией направленность будут иметь такие характеристики личности, как потребности в труде, профессиональных достижениях и успехе, корпоративность, готовность к инновациям. Назовем эту группу социально значимых характеристик *социально-профессиональными квалификациями*.

Второй подструктурой субъекта профессиональной деятельности является профессиональная компетентность – совокупность профессиональных знаний, умений и навыков, а также опыт выполнения профессиональных действий. Основываясь на определении ключевых квалификаций, в эту подструктуру следует включить общепрофессиональные и политехнические знания и

⁴⁷ См.: Образовательно ориентированный подход к профессиографии/ В. В. Бажутин, З. З. Кирикова, Н. В. Крохина и др. Екатеринбург, 1997.

⁴⁸ См.: Зеер Э. Ф. Становление личностно ориентированного образования// Образование и наука. 1999. № 1(1).

умения по материаловедению, организации и планированию технологических процессов, чтению технико-технологической документации, обобщенные способы и алгоритмы решения проблем, знания и умения в области информационных, коммуникационных технологий и др. Назовем эту группу ключевых квалификаций *поливалентной профессиональной компетентностью*. Она отражает возможности специалиста "присоединять" общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также обобщенные способы межпрофессиональных действий к различным профессиям и специальностям. Эта группа ключевых квалификаций характеризуется широтой диапазона применения к разнообразным профессиональным функциям.

Центральной подструктурой личности специалиста, определяющей продуктивность его деятельности, являются профессионально важные качества. Они многофункциональны, и вместе с тем каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств. При определении состава группы ключевых квалификаций нужно учитывать их общепрофессиональный, экстрафункциональный характер. К ним следует отнести такие когнитивные способности, как внимательность, наблюдательность, дивергентное мышление, креативность, а также такие качества личности, как самостоятельность, ответственность, надежность. Выделим в этой профессионально обусловленной подструктуре личности две группы ключевых квалификаций: *когнитивную* и *персональную*.

Четвертой профессионально обусловленной подструктурой личности являются профессионально значимые психофизиологические свойства. К ключевым квалификациям этой подструктуры относятся общепрофессиональные сенсомоторные способности: координация действий, быстрота реакции, ловкость рук, глазомер, цветоразличение и др. Назовем эту группу ключевых квалификаций *сенсомоторной*.

Таким образом, основываясь на профессиографических исследованиях отечественных психологов, можно выделить пять групп ключевых квалификаций:

- социально-профессиональные;
- поливалентную профессиональную компетентность;
- профессионально-когнитивные способности;
- персональные квалификации;

- сенсомоторные квалификации.

Очевидно, что состав ключевых квалификаций каждой из названных групп будет определяться объектом и предметом конкретной группы профессий. Если взять классификацию профессий Е. А. Климова, выделившего пять типов профессий: "человек – человек", "человек – техника", "человек – живая природа", "человек – знаковая система" и "человек – художественный образ", то ключевые квалификации для каждой из этих групп профессий будут отличаться прежде всего степенью их значимости, важности в обеспечении качества и продуктивности труда.

Каковы возможные пути определения состава ключевых квалификаций для конкретной группы родственных профессий?⁴⁹ Это прежде всего профессиографические исследования. Весьма продуктивным может оказаться образовательно ориентированный подход к профессиографии, разработанный группой ученых под руководством В. В. Бажутина и З. З. Кириковой. Выявленные профессионально значимые характеристики нескольких профессий подвергаются сравнительному анализу с целью определения уровня их обобщенности. Установленные таким образом профессионально значимые характеристики подвергаются экспертной оценке. Те характеристики, которые получают наибольший ранг, становятся основой опытно-экспериментального исследования ключевых квалификаций в профессионально-образовательном процессе. Задачами этого исследования являются определение эталонного состава ключевых квалификаций для конкретной профессии или группы родственных профессий, разработка технологий формирования каждой ключевой квалификации и способов отслеживания и оценки их развития – мониторинг. Число ключевых квалификаций по каждой профессии не должно превышать 7–9 характеристик.

В качестве примера приведем состав ключевых квалификаций, определенный нами в ходе опытно-поискового исследования в профессиональном лицее ремесленников-предпринимателей (Екатеринбург):

⁴⁹ В отечественном профессиоведении существует несколько видов психологически обоснованных классификаций профессий.

1) конвенциональность – сознательное соблюдение этических и правовых норм в предпринимательской деятельности, экологическая направленность и профессиональная честность;

2) поливалентная профессиональная компетентность – социально-экономические и правовые знания, знания и умения в области дизайна продукции, гигиены и охраны труда;

3) социально-коммуникативная компетентность – знания и умения, обеспечивающие эффективное взаимодействие с сотрудниками, клиентами, госслужащими;

4) сверхнормативная профессиональная активность – способность к проявлению профессионального энтузиазма и инициативы, самостоятельность, склонность к риску, готовность к повышению квалификации, предрасположенность к инновациям;

5) корпоративность – способность эффективно взаимодействовать с членами производственного коллектива, готовность к сотрудничеству, контактность, профессиональный патриотизм;

6) креативность – способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, находить решения в проблемных ситуациях;

7) ручная умелость – развитая мускульно-пальцевая память, хороший глазомер, точная координация движений, способность к концентрации внимания и его перераспределению, быстрота реакции, наглядно-действенное мышление.

Эти ключевые квалификации во многом определяют продуктивность и конкурентоспособность ремесленника-предпринимателя, способствуют его профессиональному самосохранению, обеспечивают профессиональную мобильность и позволяют адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим и технологическим условиям труда.

Ключевые квалификации являются важным условием развития ключевых компетенций специалистов. Понятие "ключевые компетенции" было введено в начале 90-х гг. Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последипломого образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 90-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе.

С. Е. Шишов, ориентируясь на материалы симпозиума "Ключевые компетенции для Европы", состоявшегося в Берне в 1996 г., определяет компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации. Непроявленная компетенция представляет собой скрытую возможность⁵⁰.

Социально-экономический анализ развития современных профессиональных технологий позволяет выделить основные факторы, обуславливающие необходимость внедрения понятия ключевых компетенций в практику подготовки и оценки специалистов:

- экономическая неопределенность, имплицитно содержащая угрозу безработицы и обуславливающая необходимость непрерывного повышения уровня образования и квалификации;

- изменение организационной структуры производства: вместо иерархической вертикальной структуры – командная (сетевая) организация; широкое распространение антропоцентрической системы производства;

- децентрализация процесса принятия решений, вследствие чего все большее значение приобретают способности работать самостоятельно, анализировать сложные ситуации и принимать ответственные решения;

- широкое внедрение в производство, сервис и быт компьютерных технологий, замена конвейерно-монтажного производства гибким, управляемым компьютером;

- наличие многих языков и культур, что предполагает основательную гуманитарную подготовку и владение 2–3 иностранными языками.

Приведем пять ключевых компетенций, которым придается особое значение в профессиональном образовании Европейского сообщества:

⁵⁰ См.: Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2.

- социальная компетенция – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопереживания личным интересам с потребностями предприятия и общества;

- коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках. в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;

- социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;

- когнитивная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию;

- специальная компетенция – подготовленность к самостоятельному выполнению профессиональных действий, оценке результатов своего труда.

Конкретизируем наше понимание ключевых компетенций на примере профессии ремесленника-предпринимателя. Основываясь на работе А. Шелтена, можно выделить три группы ключевых компетенций⁵¹:

- социальную компетенцию – способность ориентироваться в социально-экономических условиях региона, взаимодействовать с людьми разных социально-профессиональных групп, этнической и религиозной принадлежности;

- учебно-методическую компетенцию – способность самостоятельно осваивать новые знания, умения и способы действий, а также постоянно обогащать свою профессиональную компетентность;

⁵¹ См.: Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику/ Пер. с нем. Екатеринбург, 1996.

- специальную компетенцию – свободное владение способами выполнения обобщенных действий, необходимых в конкретной специальности.

Как соотносятся квалификация, ключевые квалификации и ключевые компетенции? Чтобы ответить на этот вопрос, приведем их определения.

Квалификация – это степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы.

Ключевые квалификации – общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий.

Ключевые компетенции – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах. Ключевые компетенции имеют экстрафункциональный характер.

Наглядно соотношение этих трех видов социально-профессиональной подготовленности представлено на рис. 1.



Рис. 1. Области пересечения профессиональной квалификации, ключевых квалификаций и ключевых компетенций

Профессиональная квалификация определяет успешную деятельность по специальности и присуща специалистам. Ключе-

вые квалификации обуславливают продуктивное осуществление интегративных видов деятельности и характерны для профессионалов. Ключевые профессиональные компетенции определяют социально-профессиональную мобильность специалистов и профессионалов и позволяют им успешно адаптироваться в разных социальных и профессиональных сообществах⁵².

Формирование профессиональной квалификации в учебных заведениях осуществляется в основном путем использования традиционных форм и методов обучения, отражающих когнитивно ориентированный подход в профессиональном образовании. Главной задачей считается освоение системы профессиональных знаний, умений и навыков.

Развитие ключевых квалификаций и компетенций в рамках когнитивно ориентированного образования затруднено. Именно личностно ориентированное образование в наибольшей мере позволит решить проблему развития ключевых квалификаций и компетенций.

Из определения ключевых квалификаций и компетенций, а также из их структурных характеристик следует, что помимо знаний, умений и навыков в их состав входят когнитивные способности, качества личности и формы профессионального поведения. Развитие этих составляющих квалификаций и компетенций – прерогатива личностно ориентированного образования.

Рассмотрим возможности формирования ключевых квалификаций в профессиональном обучении на примере ФРТ⁵³. Для развития сенсомоторных ключевых квалификаций широко используется четырехступенчатый метод формирования навыков:

- подготовительная ступень – создание учебной ситуации;
- демонстрационная ступень – формирование представления о трудовых действиях;
- пробное выполнение трудовых действий;
- упражнения и отработка навыков.

Важное значение придается объяснению сущности психофизиологических механизмов трудовых действий, технике их

⁵² В отдельных зарубежных исследованиях ключевые компетенции относят к евроквалификациям.

⁵³ PETRA: Projekt – und transferorientierte Ausbildung / R. Borretty, E. Dötz, R. Fink, H. Holzapfel, U. Klein; Hrsg. U. Klein. München, 1990.

выполнения и обоснованию трудового процесса. Краткая формула данного метода производственного обучения "что – как – почему так". Усовершенствование этого в общем-то традиционного метода адаптировано применительно к ключевым квалификациям.

К новым методам производственного обучения относится обучение на основе регуляции выполняемых действий. Суть его – в формировании у обучаемых представлений (ориентировочной основы) об осваиваемых трудовых действиях при помощи инструкционных карт (вербальный тренинг), различных технических средств обучения (активный тренинг), психорегуляционного тренинга.

Теория регуляции трудовых действий основывается на так называемой концепции акцентированного тренинга психорегуляции действий. Главное внимание уделяется формированию образа действий – психической модели способа выполнения трудовой деятельности. Тренинг предусматривает постоянное развитие внимания, представлений, мышления и речи обучаемого. Концептуальной основой этого метода является теория поэтапного формирования действий П. Я. Гальперина.

При развитии когнитивных ключевых квалификаций применяют когнитивное инструктирование обучаемых, метод направляющих текстов и вопросов, а также управляемые с помощью направляющих текстов проекты, проблемно-развивающий метод.

К лично ориентированным методам производственного обучения следует отнести метод когнитивного инструктирования. Здесь широко используются инструкционные карты с неполными данными, обучаемые привлекаются к разработке технологий выполнения трудового процесса, самостоятельно планируют последовательность трудовых действий, определяют способы контроля результатов труда. Иными словами, активизируется интеллектуальный поиск обучаемых в процессе самостоятельного освоения трудовых действий.

Дальнейшее развитие самостоятельно регулируемого учения привело к разработке метода направляющих текстов. Его суть – в управлении самостоятельным учением на основе пошаговых (поэтапных) предписаний.

Основные этапы самостоятельного решения проблемы: 1) информационный (что нужно сделать?); 2) планирование (как можно достигнуть этого?); 3) принятие решения (определение путей и средств реализации); 4) реализация; 5) контроль (правильно ли выполнено задание?); 6) оценка (что нужно в следующий раз сделать лучше?).

Особенность метода направляющих текстов заключается в планомерном развитии профессионального мышления и способов выполнения профессионально значимых действий. При этом в начале производственного обучения длительность этапов (шагов) сокращена, в дальнейшем шаги удлиняются.

Применение направляющих текстов существенно изменяет профессиональные функции мастера производственного обучения. Из наставника, инструктора он превращается в консультанта. Учебно-производственный процесс приобретает четкую ориентацию на самообучение, резко возрастают инициатива и активность обучаемых. Саморегулируемое индивидуальное учение по текстам позволяет мастеру больше внимания уделять слабым учащимся. Метод направляющих текстов получил широкое распространение в учебных центрах крупных предприятий и фирм. Он предоставляет большие возможности для гибкой организации производственного обучения.

Социальные и персональные ключевые квалификации развиваются в процессе самоуправляемой, самостоятельной, индивидуальной работы обучаемых. При этом широко используются методы проектов, конструктивного обучения, имитационное планирование предстоящей работы, учение по ситуативному методу, ролевые игры. Эти методы вполне можно отнести к личностно ориентированным, так как они позволяют развивать такие социально значимые качества личности, как корпоративность, сотрудничество, чувство профессиональной сопряженности, ответственность и др.

Под проектом понимают любой практический замысел, который реализуется обучаемым. При этом он самостоятельно ставит цель, составляет план, практически его осуществляет, оценивает и контролирует качество конечного продукта. В роли продукта может выступать изделие, готовое к использованию, деталь сложной конфигурации, электрическая схема, компьютерная про-

грамма и т.п.⁵⁴ Одно из достоинств метода проектов связано с тем, что знания и навыки не даются обучаемому теоретически, в отрыве от практики, а приобретаются в процессе выполнения конкретного задания. Важно и то, что над проектом, как правило, совместно работают несколько учащихся.

Развитие ключевых квалификаций обучаемых выступает в качестве главной дидактической цели, а основной дидактический признак метода – саморегулирующаяся учеба. Учащиеся должны самостоятельно добывать информацию и на всех этапах выполнения проекта самостоятельно принимать решения.

Метод конструктивного обучения аналогичен техническому конструированию. Перед обучаемыми ставится проблема, техническая задача по устранению неисправности в устройстве. После нахождения неисправности нужно найти технически правильное решение по ее ликвидации. Педагог оказывает учащимся посильную помощь.

Имитационное планирование предстоящей практической деятельности, представляющее собой разновидность ролевой игры, стимулирует индивидуальную активность обучаемых и вместе с тем развивает способность к групповой работе. При этом у учащихся формируется понимание зависимости технологии от многих факторов.

Экспериментальное учение по ситуативному методу ориентировано на применение теории на практике. Учащимся предлагается производственная ситуация, в которой заложена ошибка, своеобразная ловушка. Требуется ее обнаружить и после группового обсуждения устранить. Этот дидактический прием призван стимулировать аналитическое мышление, развивать способности к переносу и применению теоретических знаний на практике, учить групповой работе.

Завершая обзор дидактических методов, ориентированных на развитие ключевых квалификаций и формирование специалистов широкого профессионального профиля, следует еще раз подчеркнуть, что все они в разной степени моделируют производственные ситуации, направлены на развитие самостоятельности учащихся и умений работы в группе.

⁵⁴ Frey K. Die Projektmethode. Weinheim; Basel; Belts, 1984.

В основе рассмотренных методов профессионального обучения лежит концепция лично ориентированного образования. Она исходит из того, что каждый учащийся суверенен и самостоятелен, имеет право планировать и осуществлять учебно-профессиональную деятельность в соответствии со своими индивидуальными склонностями и способностями.

Рассмотрим возможности развития ключевых компетенций в рамках лично ориентированного профессионального обучения. Как уже выше было отмечено, компетенции обеспечивают возможность адаптироваться в разных профессиональных сообществах, представляют собой способность мобилизовать, перестроить имеющиеся квалификацию и профессиональный опыт в соответствии с новыми социально-экономическими условиями. Можно сказать, что ключевые компетенции – это психологическая подготовленность, определяющая профессиональное самосохранение специалиста.

Ключевые компетенции присущи успешным специалистам. Отдельные ключевые компетенции можно формировать в системе профессионального образования, но в основном это прерогатива последиplomного образования, так как предпосылками их развития являются профессиональный опыт, высокая квалификация и развитые ключевые квалификации. Для развития конкретной ключевой компетенции необходимы определенные лично ориентированные технологии обучения. В отечественной практике повышения квалификации менеджеров накоплен положительный опыт развития ключевых компетенций.

Наиболее распространенными технологиями развития ключевых компетенций являются:

- интерактивные способы обучения. К ним относятся имитационные, ролевые и деловые игры. Эти методы позволяют существенно повысить познавательную активность слушателей, что способствует значительному росту их компетентности, а также помогают развить такие профессионально значимые компетенции, как способность формулировать проблему, инициативность, самостоятельность, умение работать в команде;
- тренинги корпоративности, повышения социально-профессионального статуса, профессионального самосохранения, социально-профессиональной адаптивности, ведения переговоров

и т.д. Они дают возможность развивать многие ключевые квалификации и компетенции специалистов;

- развивающая диагностика – диагностика проблем развития организации, социального и профессионального потенциала специалиста. Эта технология позволяет значительно повысить мотивацию профессионального роста, сформировать у слушателей адекватную самооценку, представление о своем профессионально-психологическом профиле;

- группы развития организации. Современные предприятия, организации и фирмы главный источник повышения качества и производительности труда видят в своих сотрудниках. Поэтому в промышленности в настоящее время популярны принципы развития организации, что подтверждается образованием Quality Circles (кружков качества), вниманием к развитию Corporate Identity (корпоративной идентичности). Группы развития решают тактические профессиональные проблемы. Предложения, проекты тщательно анализируются, оцениваются экспертами, а некоторые из них внедряются в производство. Положительное значение групп развития заключается в том, что участие в их работе приводит к консолидации ведущих специалистов вокруг инновационных проектов организации (предприятия), сводит до минимума сопротивление нововведениям, усиливает корпоративность сотрудников, способствует развитию чувства сопричастности к делам организации;

- метод "кейс-стади". Суть его заключается в том, что обучаемым предлагается реальная производственная проблема или ситуация. Исходным материалом при обучении является пакет (кейс), содержащий информацию о проблеме, имеющейся или имевшей место на данной фирме или в организации. Обучаемые, всесторонне проанализировав и обсудив проблемную ситуацию, предлагают и обосновывают ее решение, которое в дальнейшем подвергается экспертной оценке. В процессе анализа и поиска оптимального решения развиваются такие важные для менеджера компетенции, как мотивация достижений, гибкость мышления, корпоративность и ответственность.

Достоинством этих личностно ориентированных технологий развития ключевых компетенций является эмоциональная и интеллектуальная насыщенность занятий, инициирующая пере-

стройку сознания специалиста и коррекцию его профессионально-психологического профиля.

В заключение отметим, что введение в теорию и практику профессионального обучения новых концептуальных понятий – "ключевые квалификации" и "ключевые компетенции" – существенно обогатит его, станет основой образовательных инноваций и будет способствовать преодолению обозначившегося в середине 90-х гг. кризиса начального и среднего профессионального образования. В наибольшей мере проблема развития ключевых квалификаций может быть решена в процессе реализации лично-ориентированного профессионального образования.

Глава 3. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Личностно ориентированное содержание образования

Из сущности личностно ориентированного образования следует необходимость обеспечения саморазвития, самообучения, самовоспитания учащегося в ходе овладения знаниями и умениями. Значит, содержание учебного материала должно быть определенным образом сконструировано. Учебный материал должен включать предшествующий опыт обучаемого. Речь идет не о преемственности содержания обучения и не о межпредметных связях, а об органичной взаимосвязи предшествующего субъективного профессионально-образовательного опыта учащихся и содержания учебного материала вновь изучаемых учебных предметов. Отсюда следует необходимость принципиального изменения практики проектирования содержания образования, представляемого в учебных предметах и учебных дисциплинах.

Выделение в содержании образования структурной единицы "учебный предмет" подчеркивает теоретико-познавательный, гносеологический аспект его рассмотрения. В наименовании "учебная дисциплина" подчеркивается нормативно-деятельностный аспект.

Учебные предметы представляют собой дидактически "препарированное" отражение соответствующей науки: математики, физики, химии, биологии и др. Учебные дисциплины являются комплексными по отношению к базовым наукам и делятся на общеобразовательные и профессиональные, которые, в свою очередь, подразделяются на общенаучные, базисные и дисциплины специализации.

Рассмотрим совокупность личностно ориентированных факторов, влияющих на построение учебных предметов и дисциплин.

В процессе усвоения учебного материала у обучаемых формируются знания, умения и навыки и развиваются познавательные способности. В наибольшей степени когнитивно ориентиро-

ванное обучение развивает такие познавательные процессы, как внимание, память, мышление и речь. Доминантой личностно ориентированного образования является развитие личности. А значит, в процессе усвоения учебного материала необходимо также развивать познавательные способности, в первую очередь обучаемость, социально и профессионально значимые качества, формировать устойчивую учебно-профессиональную мотивацию.

Реализация развивающей функции образования возможна и на уровне учебных предметов, но наибольшим развивающим потенциалом обладают учебные дисциплины, которые в большей мере позволяют включать в содержание образования практико-ориентированный учебный материал, а главное, предшествующий субъективный опыт обучаемых.

Опыт – это совокупность всего того, что происходит с человеком в его жизни и что он осознает. Субъективный опыт обучаемых – это совокупность эмоционально окрашенных социальных, учебно-профессиональных и личностных ситуаций, которые могут выполнять образовательную функцию. К ситуациям относятся отдельные объекты или действия, события, внешние условия жизнедеятельности, социальное окружение, физическая среда и др.⁵⁵

Субъективный опыт личности включает жизненный, образовательный и профессиональный опыт. Опыт как структурная целостность представляет собой совокупность знаний, умений и качеств личности. Каждый из этих видов опыта выполняет мотивирующую, операциональную, или инструментальную, и оценочную функции. Наиболее важной является операциональная функция, позволяющая человеку выступать активным субъектом осваиваемой деятельности, используя в отдельности или комбинируя и обогащая имеющиеся знания, умения и навыки.

Включение в содержание образования ведущих компонентов субъективного опыта: знаний, умений и навыков – приводит к образованию *личностно ориентированного учебного материала*. Конфигурация и характер связей внутри субъективного опыта как системы представлены на рис. 2.

⁵⁵ См.: Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. М., 1998. С. 7.

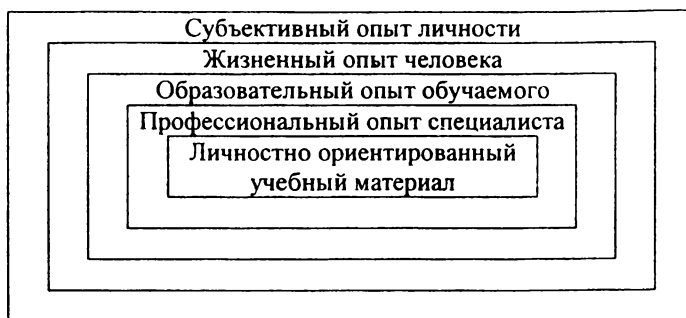


Рис. 2. Конфигурация и характер связей субъективного опыта

Преобразование субъективного опыта в личностно ориентированный учебный материал возможно при условии применения особых процедур. К ним относятся:

- диагностика конкретного вида опыта;
- структурирование данных опыта;
- нахождение технологических приемов актуализации субъективного опыта обучаемых.

Для диагностики субъективного опыта обучаемых целесообразно использование двух форм тестовых заданий:

- со свободной формой ответа (тексты с пропусками, задания на дополнение, краткий ответ, микросочинение);
- предполагающих выбор ответа (установление связи, альтернативные формы ответа, выбор ответа).

Индивидуальные результаты диагностики соотносятся с учебными программами, если речь идет об использовании образовательного опыта обучаемого, либо с профиограммами и квалификационными характеристиками, если предполагается использование профессионального опыта специалиста. Структурирование опыта осуществляется в процессе заполнения диагностического листа субъективного опыта обучаемых, представляющего собой матрицу, состоящую из двух частей: названий тем занятий и категорий субъективного опыта⁵⁶.

⁵⁶ См.: Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: Пер. с нем. М., 1991.

На горизонтальной линии фиксируются темы занятий, а по вертикали указываются следующие категории опыта:

- отношение к учебному материалу занятия: личностный смысл и значимость, интерес, готовность к учебе;
- обученность (подготовленность): преемственность темы занятия с предшествующим программным материалом; наличие знаний по теме занятия; жизненные, учебные и профессиональные ситуации, значимые для занятий;
- сформированность индивидуальных познавательных способностей: трансформационных (самостоятельное использование ранее изученного учебного материала); трансфертных (умение переносить прошлый опыт в новые учебно-профессиональные ситуации); аналитических (способность упорядочивать, систематизировать свой прошлый опыт); имитационных (умение воспроизвести прошлый опыт в новых учебно-профессиональных ситуациях); способности к рефлексии своего опыта.

Уровень выраженности этих трех категорий субъективного опыта фиксируется следующим образом: ярко выражена, присутствует, не обнаружена.

Диагностический лист субъективного опыта является основой для нахождения эффективных личностно ориентированных технологий, органично учитывающих субъективный опыт обучающихся.

Включение в учебный материал субъективного опыта порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл, с другой – обогащает жизненный опыт. Конечно, не всякий учебный материал можно увязать с прошлым опытом обучаемого. Когда усваивается знаковый, перегруженный абстрактными понятиями, формулами материал, имеющий для обучаемого символический смысл, его субъективное значение может быть минимальным. Например, $a + b = c$. Другое дело, когда для ученика за этим выражением стоит какая-либо жизненная ситуация. Например, человек купил две вещи за 2 и 3 рубля. Сколько было потрачено денег? Формула может приобрести определенный личностный смысл.

Приданию личностного смысла содержанию учебного материала способствует также оценка его значимости для обучаемого.

Исследования Н. Н. Обозова показали, что включение в контекст учебного материала субъективно значимых задач, ситуаций из жизненного опыта повышает мотивацию учения.

Мотивирующее значение ситуации или задачи, предлагаемой обучающимся, зависит от следующих факторов:

- знания (незнания) алгоритмов решения конкретной задачи или класса подобных задач (как полное знание, так и полное незнание снижают интерес); должен быть общий, типичный и индивидуальный уровень знаний, умений, навыков, отражающий субъективный опыт каждого и всей группы в целом;

- способов решения и соответственно мотивированности – отношения к ситуации, задаче как нужным лично, для дела, для других⁵⁷.

Т. В. Римкувене показывает возможности личностно ориентированного обучения на примере опыта преподавателя математики Тюменского государственного колледжа профессионально-педагогических технологий Л. Н. Смирновой. Приведем основные этапы педагогического процесса.

1. Предварительная (стартовая) диагностика и установление доверительного общения с учащимися:

- анкетирование, направленное на определение мотивации изучения математики;

- входной срез знаний в форме тестирования, позволяющий выявить базовый уровень подготовки по предмету.

Результатом диагностики является установление личностного контакта с каждым учащимся и определение его индивидуального опыта изучения математики. На этом этапе педагог в непосредственном общении проявляет открытость, искренность, безусловное принятие индивидуальности и опыта учащихся, формируя эмоционально комфортный фон в учебной группе.

2. Подготовительный этап – формирование положительной мотивации на изучение предмета и базового опыта. Стартовая диагностика показала, что мотивация на изучение математики средняя. Педагог отслеживает ее изменение, появление и развитие чувства удовлетворения от процесса работы с математическим материалом. Формирование базового опыта осуществляется

⁵⁷ См.: Обозов Н. Н. Психология субъекта познания. СПб., 1997.

в процессе овладения основами математики путем заучивания основных понятий, формул, правил. Учащиеся со значительными пробелами в знаниях при воспроизведении "зазубренного" материала переживают личный успех. Подготовительный этап длится около месяца, его результатом является обогащение индивидуального опыта учащихся.

3. Основной этап – преподавание математики в соответствии с учебной программой. Важное значение имеет формирование личного знания в процессе экстерниоризации индивидуально-го опыта учащихся.

Выделим основные подходы реализации педагогом Л. Н. Смирновой процесса личностно ориентированного обучения:

- формирование мотивации учения в процессе работы с учебным материалом, отказ от отметочной мотивации;
- создание ситуации успеха, творческой атмосферы и свободы самовыражения в учебном материале математики;
- организация изучения учебной темы как самостоятельного порождения нового опыта в результате экстерниоризации учащимися предыдущего опыта, его разворачивания и рефлексии;
- сочетание фронтальных и индивидуальных форм работы;
- прием перекодирования, способствующий переводу мыслеобраза в различные средства самовыражения в предмете;
- использование специфических средств контроля эффективности индивидуальной траектории продвижения в изучении предмета⁵⁸.

Большие возможности включения в учебный материал субъективного опыта обучаемых имеются у предметов гуманитарного цикла: истории, философии, экономики, психологии и др.

Включение в учебный материал субъективного опыта, структурирование рабочих учебных планов с учетом личностно ориентированного подхода позволяют обеспечить вариативность содержания образования.

⁵⁸ Римкувене Т. В. Майевтический метод в теории и практике личностно ориентированного обучения: Метод. пособие. Тюмень, 1999.

Усиление развивающей функции содержания образования обуславливает необходимость проектирования курсов, практикумов, направленных на формирование профессионально важных качеств, социально-профессиональных умений и форм поведения.

Анализ профессиональных функций специалистов показывает, что востребованы такие качества, как коммуникативность, ответственность, рефлексия, работоспособность, способность к сотрудничеству и кооперации, профессиональная самостоятельность, инициативность, сверхнормативная профессиональная активность и др. В зарубежной педагогике эти качества возведены в ранг ключевых квалификаций. Формирование отдельных лично-стно и профессионально значимых качеств происходит уже в процессе социализации личности, другие развиваются в ходе профессионального образования, третьи приобретаются в процессе профессионализации.

Развитие этих качеств в профессиональной школе требует особых лично-стно ориентированных технологий, применяемых при изучении всех учебных предметов и дисциплин. Помимо такого общего подхода оправданно введение в учебные планы блока дисциплин, основной целью которых является развитие ключевых квалификаций. К ним можно отнести такие учебные курсы, как "Социальные коммуникации", "Основы самоменеджмента", "Конфликтология", психолого-дидактические практикумы "Социально-профессиональное поведение", "Технология переговорной деятельности", "Деловое общение" и др.

Личностно ориентированные технологии образования

Проведенный выше анализ лично-стно ориентированного образования позволяет определить технологии этого процесса. Но прежде всего следует выяснить, что такое технология и какие виды технологий применяются в образовании.

Технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, *logos* – учение, понятие) – это совокупность знаний о способах и средствах проведения каких-либо процессов, а также сами эти процес-

сы, при которых происходит качественное изменение какого-либо объекта.

В научно-технической литературе широко применяются понятия, связанные с социальными, информационными, биологическими, производственными и другими технологиями. В научно-педагогической литературе используются термины "педагогические технологии", "технологии обучения", "психотехнологии", "инновационные технологии" и др. Рассмотрим эти понятия. Исходным является понятие "педагогическая технология". Его общепризнанного определения в отечественной педагогике и психологии пока нет.

В. Ф. Башарин, специально изучая это понятие, выделяет три уровня анализа:

- методологический, на котором педагогическая технология рассматривается как категория;

- обобщенные технологии, основанные на дифференциации педагогической действительности (воспитание, обучение и педагогическое общение);

- конкретные технологии как образцы творческой педагогической деятельности⁵⁹.

Н. А. Алексеев, проведя сравнительный анализ определений понятия "педагогическая технология", отмечает, что общим для всех определений является трактовка педагогической технологии как рационально организованной деятельности, которая характеризуется определенной последовательностью операций и оснасткой, позволяющими получить результат с наименьшими затратами⁶⁰.

В. М. Монахов, рассматривая инновационные технологии в профессиональном образовании, приводит 12 определений технологии, среди них – определение ЮНЕСКО. *Педагогическая технология* – это систематический метод оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования. Исследователь дает и собственную трактовку: "Технология – это радикальное

⁵⁹ См.: Башарин В. Ф. Педагогическая технология: проблемы, определения// Специалист. 1995. № 5.

⁶⁰ См.: Алексеев Н. А. Указ. соч. С. 102.

обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики при условии сохранения преемственности в развитии педагогической науки и школьной практики"⁶¹.

Масштабы создания новой технологии могут быть разными: от урока и системы уроков до крупномасштабной акции пересмотра методической системы обучения, содержания обучения, учебного процесса, проектирования профессиональной школы нового типа.

Анализируя различия технологии и методики, В. М. Монахов уточняет свое понимание педагогической технологии. Если методика в большинстве случаев – это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то педагогическую технологию отличают два принципиальных момента: 1) она гарантирует конечный результат; 2) является проектом будущего учебного процесса.

Итак, педагогическая технология – это набор технологических процедур, обеспечивающих профессиональную деятельность педагога и гарантированность конечного планируемого результата.

Выход на технологический уровень проектирования учебного процесса и реализации этого проекта делает педагога высококвалифицированным, больше раскрепощает его личность, способствует значительному усилению роли обучаемого и открывает новые горизонты развития творчества педагога – автора проекта. А это уже новая роль и функция педагога⁶².

Психологические технологии – это совокупность способов, приемов, упражнений, техник взаимодействия субъектов деятельности, направленных на развитие их индивидуальности. Поскольку речь идет о субъектах деятельности, то в равной мере к ним относятся и обучаемые, и обучающие. Видами деятельности могут выступать обучение и воспитание, а также деятельность по изменению личности, развитию ее структурных составляющих: направленности, образованности, опыта, познавательных способностей, психофизиологических свойств. К психологическим технологиям относятся разного рода тренинги развития и

⁶¹ Профессиональная педагогика. С.265.

⁶² Там же.

коррекции личности, имитационные и ролевые игры, групповые дискуссии и др.

Особенностью психотехнологий является их направленность на раскрытие и развитие индивидуальности людей, активизацию и реализацию их потенциала, оптимизацию взаимоотношений всех участников профессионально-образовательного процесса.

Психотехнологии по своим задачам, формам и методам представляют собой многообразные виды психологической помощи и поддержки людей. Основными из них являются психологическое консультирование, психопрофилактика, психокоррекция, психологическая реабилитация, личностно ориентированная терапия и др. Приведем их краткую характеристику.

Психологическая профилактика – содействие полноценному социально-профессиональному развитию личности, малых групп и коллективов, предупреждение возможных личностных и межличностных проблем, неблагополучия и социально-психологических конфликтов, включая выработку рекомендаций по улучшению социально-психологических условий самореализации личности, малых групп и коллективов с учетом формирующихся социально-экономических отношений.

Психологическое консультирование – оказание помощи личности в ее самопознании, адекватной самооценке и адаптации к реальным жизненным условиям, формировании ценностно-мотивационной сферы, преодолении кризисных ситуаций, профессиональных деформаций и достижении эмоциональной устойчивости, способствующей непрерывному личностному и профессиональному росту и саморазвитию, включая консультации руководителей по вопросам работы с персоналом.

Психологическая коррекция – активное психолого-педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии, гармонизацию личности и межличностных отношений в конкретных социально-экономических условиях.

Личностно ориентированная терапия ставит задачу содействия пациенту в изменении его отношения к социальному окружению и собственной личности. Жесткого разделения методов клинической и личностно ориентированной психотерапии не

существует: одни и те же методы могут с успехом использоваться в обеих сферах.

Основой многих форм психотерапии, а также самой психологической практики стал психоанализ, разработанный З. Фрейдом.

Психологическая реабилитация понимается как процесс, мобилирующий личностные адаптационные механизмы при обеспечении необходимых условий во внешней среде (социальной, психологической, природной). Реабилитация предполагает возвращение того, что утрачено или может быть утрачено в связи с изменением условий. Полностью восстановить утраченное невозможно. Речь, следовательно, идет о том, что еще можно сохранить. Главное в реабилитации – правильное определение предмета и реструктуризация виртуальных атрибутов личностных жизненных смыслов⁶³.

Процесс реабилитации предполагает, как правило, проведение процедуры профотбора, профконсультации и профориентации, которая сводится к поиску соответствия между личными и профессиональными качествами кандидата и требованиями профессии. Средства решения задачи профориентации достаточно развиты и включают в себя составление профессиограмм для различных видов деятельности, индивидуальное социопсихологическое и психологическое обследование кандидатов, систему обучения и переподготовки и т.п.

Реализуются эти виды психологической помощи в процессе разного рода психологических тренингов. К ним относятся транзактный анализ, психодрама, интеллектуальный тренинг, тренинг рефлексии, ролевая игра и др.

На основе традиций гуманистической психологии за рубежом в 60-е гг. разрабатывается тренинг социальных и жизненных умений. Данный вид психотехнологии применяется для профессиональной подготовки педагогов, менеджеров, руководителей предприятий в целях их психологической поддержки и развития. В этой технологии выделяют три основные используемые модели, определяющие своеобразие подхода к участникам тренинга:

⁶³ См.: Калмыков А. А. Управление человеческими ресурсами и проблема реабилитации// Прикл. психология. 1998. № 1.

- первая модель включает семь категорий жизненных умений: решения проблем, общения, настойчивости, уверенности в себе, критичности мышления, самоуправления и развития Я-концепции;

- вторая модель классифицирует жизненные умения, являющиеся целью тренинга, на четыре категории: межличностное общение, поддержание здоровья, развитие аутентичности и принятие решений;

- третья модель включает тренинг эмоционального самоконтроля, межличностных отношений, самопонимания, финансовой самозащиты, самоподдержки⁶⁴.

В 70-е гг. за рубежом разрабатываются тренинги, которые также можно отнести к психологическим технологиям. Данные технологии были предназначены для повышения квалификации специалистов, работающих с людьми, прежде всего руководителей промышленного производства, и имели своей целью развитие их социально-психологической компетентности⁶⁵.

Социально-психологический тренинг получил широкое распространение и в отечественной практике. У нас в стране именно данный термин является наиболее используемым для обозначения большинства видов психолого-педагогической работы с группами. Отечественными специалистами этот метод используется в работе с руководителями предприятий, с представителями других коммуникативных профессий – врачами, педагогами, а также с родителями и детьми.

Все многообразие методов, приемов, техник, используемых в психологических тренингах, можно объединить в следующие группы:

- дискуссионные методы (групповые дискуссии, тренинг ведения переговоров, партнерского общения и т.д.);

- игровые методы (ролевые и деловые игры, психодрама, трансактный анализ и т.д.);

- релаксационные методы (техники релаксации и медитации);

⁶⁴ См.: Макшанов С. И., Хрящева Н. Ю. Психогимнастика в тренинге. СПб., 1993. Ч. 1.

⁶⁵ Vorwerg M. Sozial psychologisches Training. Jera, 1971.

- интеллектуальные тренинги (тренинги рефлексии, креативности);
- сенситивные тренинги (тренировка межличностной чувствительности, уверенности в себе и др.);
- психогимнастические упражнения.

В обобщенном виде репертуар психотехнологий представлен на рис. 3.

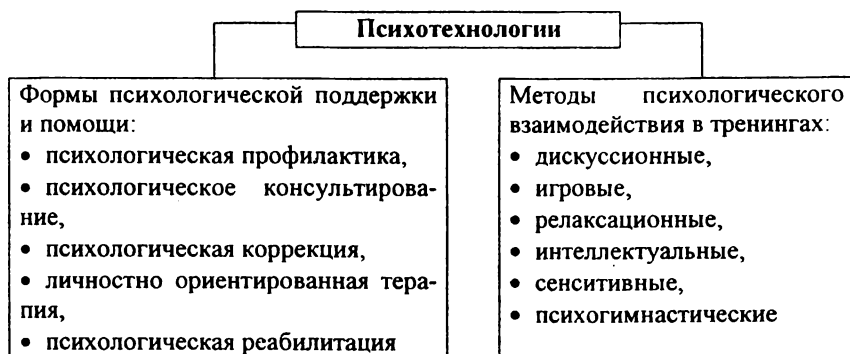


Рис. 3. Психотехнологии личноно ориентированного образования

Анализ литературы по проблемам личноно ориентированного образования показывает, что авторы не приводят определения личноно ориентированных технологий. Педагоги в основном используют понятие "педагогические технологии", психологи – "психологические технологии". Возникает вопрос: а есть ли, собственно, свой состав технологий у личноно ориентированного образования?

В рамках когнитивно ориентированного образования накоплен огромный репертуар форм, методов, средств его реализации. В педагогической психологии, в свою очередь, также разработаны разнообразные технологии. Очевидно, что при определении состава личноно ориентированных технологий неизбежно заимствование из уже имеющихся педагогических и психологических технологий.

Личноно ориентированные технологии образования, направленные на обучение, воспитание и развитие личности частично совпадают и с педагогическими, и с психологическими

технологиями. Соотношение педагогических, психологических и личноно ориентированных технологий схематически представлено на рис. 4.

И. С. Якиманская подчеркивает, что организация личноно ориентированного обучения требует новых технологий, "целью которых (на всех этапах обучения) является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опыта творчества; формирование механизма самоорганизации и самореализации личности каждого ученика"⁶⁶.



Рис. 4. Соотношение педагогических, психологических и личноно ориентированных технологий

Но чтобы определить состав личноно ориентированных технологий, следует выявить их отличительные особенности, признаки. Основываясь на вышеизложенной сущности личноно ориентированного образования, приведем следующее определение *личноно ориентированных технологий профессионального образования*. Это упорядоченная совокупность действий,

⁶⁶ Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личноно развитие школьников// *Вопр. психологии*. 1994. № 2. С. 73.

операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях, образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе развития индивидуального стиля деятельности.

В этом определении подчеркиваются следующие моменты личностно ориентированных технологий профессионального образования:

- целевая установка на развитие личности;
- конгруэнтность содержания образования будущей профессиональной деятельности;
- опора на субъективный опыт обучаемых;
- интеграционное единство форм, методов и средств обучения;
- взаимодействие обучаемых и педагогов;
- индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Реализация технологии в профессионально-образовательном процессе обеспечивается соблюдением следующих условий:

- наличие четкой и диагностически заданной цели обучения, т.е. измеримого представления об ожидаемом результате;
- представление изучаемого учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- наличие достаточно устойчивой последовательности, логики, этапов выполнения учебных заданий;
- указание способов взаимодействия участников профессионально-образовательного процесса;
- мотивационное обеспечение субъектов педагогической деятельности и учение, основанное на реализации их личностных функций в этом процессе;
- указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил;
- открытость обучения профессиональному будущему, направленность на его предвосхищение.

Личностно ориентированное образование представляет собой интеграцию обучения, воспитания и развития. Поэтому тех-

нологии должны быть направлены на достижение этих трех составляющих, обеспечивающих становление личности. Единицей анализа личноно ориентированных технологий выступают способы. Наглядно взаимосвязь всех составляющих личноно ориентированного образования представлена на рис. 5.

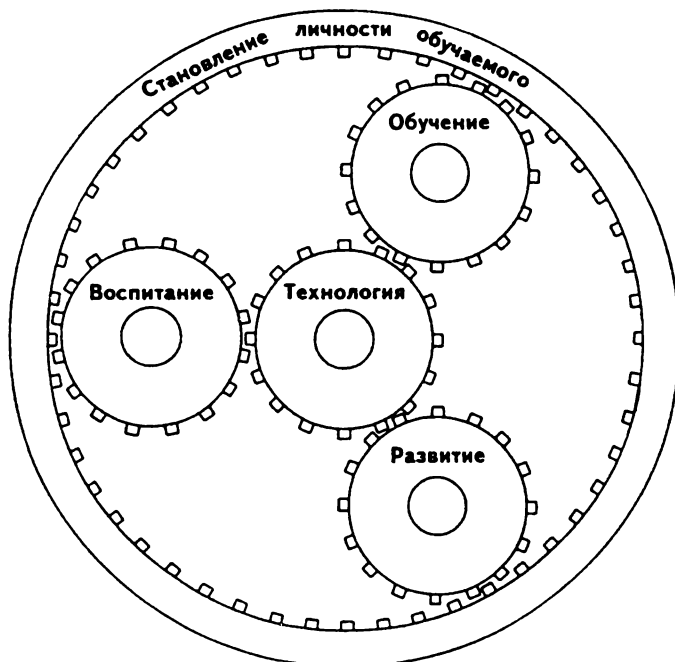


Рис. 5. Взаимосвязь составляющих личноно ориентированного образования

Рассмотрим технологии, в наибольшей степени удовлетворяющие принципам личноно ориентированного образования.

Одним из видов личноно ориентированных технологий являются *диалогические методы обучения*. К ним относятся групповые дискуссии, анализ социально-профессиональных ситуаций, диалогические лекции.

Широкое распространение в профессиональном образовании получили личноно ориентированные *игровые технологии*: дидактические, деловые, ролевые игры.

В меньшей степени в профессионально-образовательном процессе учебных заведений используются *тренинговые технологии*, но в практике повышения квалификации они широко применяются. Действенность этих технологий высокая, нужны новые формы и методы их проведения. Адаптация существующих психотренингов и проектирование новых с учетом личностно ориентированного подхода представляются сейчас актуальными. К личностно ориентированным тренинговым технологиям можно отнести тренинг рефлексивности, профессионально-поведенческий тренинг.

Наряду с адаптацией уже существующих технологий к особенностям личностно ориентированного образования актуальным становится проектирование *интегративных личностно ориентированных технологий*. К ним относятся диагностирующие семинары-тренинги, проектирование сценариев профессионального роста, виртуальная реструктуризация социально-профессиональной жизни.

На продуктивность реализации личностно ориентированного образования влияет *учебно-пространственная среда*, в которой осуществляется профессионально-образовательный процесс. Проектирование этой среды также представляет вид технологии.

Из определения сущности личностно ориентированного образования следует необходимость постоянного отслеживания развития личности. Поэтому следующей технологией является *мониторинг профессионального развития* обучаемых.

Один из основополагающих принципов личностно ориентированного образования – фасилитационный подход, т.е. личность педагога, особенности его профессионально-психологической деятельности также могут быть отнесены к разновидности личностно ориентированных технологий. Естественно, что не всякая педагогическая деятельность соответствует сути личностно ориентированного образования. В наибольшей мере ей адекватно личностно ориентированное общение педагога и обучаемых⁶⁷. Это взаимодействие создает наилучшие условия для развития мотивации обучения, придает профессионально-образовательному процессу творческий характер и позволяет максимально учесть личностные особенности педагогов и обучаемых. Назовем это

⁶⁷ См.: Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.

лично ориентированное общение *педагогической интеракцией субъектов образования*.

Схематически взаимосвязь компонентов лично ориентированного образования и его технологий можно представить следующим образом (рис. 6).

Цели профессионально-образовательного процесса:

- профессиональное развитие личности;
- формирование профессиональных знаний, умений, навыков и повышение профессиональной компетентности;
- приобретение опыта квалифицированного выполнения профессиональной деятельности;
- актуализация профессионально-психологического потенциала;
- развитие профессионально важных качеств и ключевых квалификаций.

Теоретическая основа: концепция лично ориентированного образования.



Рис. 6. Взаимосвязь компонентов и технологий лично ориентированного образования

Личностно ориентированные технологии повышения квалификации специалистов

Чтобы раскрыть данную проблему, прежде всего необходимо рассмотреть основные понятия. Начнем с понятия "квалификация". В энциклопедических словарях и специальной (экономической и педагогической) литературе квалификация определяется как степень и вид профессиональной подготовленности специалиста, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения определенной работы.

Наряду с этим традиционным пониманием квалификации утверждается более объемное толкование. Квалификация определяет продуктивность и качество выполняемой специалистом работы, а для этого нужны не только знания, умения и навыки, но также определенные качества, способности личности. Поэтому правильное, на наш взгляд, будет определение квалификации как системы знаний, умений и навыков, а также профессионально важных качеств личности, необходимых для продуктивного и качественного выполнения профессиональной деятельности.

Эвристическое понимание квалификации требует уточнения того, что подразумевается под системой знаний, умений и навыков и что такое профессионально важные качества.

Система знаний, умений и навыков может быть объединена понятием компетентности специалиста, которая включает:

- социальную, правовую, экономическую, экологическую компетентность;
- общепрофессиональную компетентность;
- специальную компетентность;
- аутокомпетентность.

Обобщим эти виды компетентности одним понятием "социально-профессиональная компетентность".

Рассмотрим термин "профессионально важные качества", широко применяемый в психологии труда. Под ними понимают психологические свойства, качества и способности личности, востребованные профессиональной деятельностью. В состав этих психологических характеристик включают также такие качества, как ответственность, способность к принятию решений, корпоративность, самостоятельность и т.д., которые подразумевают определенную социально-профессиональную компетенцию.

Таким образом, в настоящее время *под квалификацией следует понимать интегративную профессиональную характеристику специалиста, включающую социально-профессиональную компетентность, профессионально важные качества и социально-профессиональную компетенцию.*

Расширительная трактовка квалификации детерминирует применение особых форм и методов обучения, направленных на профессиональное развитие всех составляющих личности специалиста: направленности, компетентности, профессионально важных качеств и профессионально значимых психофизиологических свойств. Эти формы и методы получили название лично-ориентированных технологий.

Личностно ориентированные технологии повышения квалификации основываются на следующих положениях:

- признание профессионального развития личности главной целью профессионально-образовательного процесса;
- ориентация на субъективный профессиональный опыт специалистов и учет их индивидуально-психологических особенностей;
- актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста и удовлетворение потребности личности в саморазвитии и реализации себя.

Повышение квалификации является важным звеном непрерывного профессионального образования специалистов, стимулирующим их профессиональный рост. Оно создает условия для актуализации профессионально-психологического потенциала личности, обеспечивает социальную защиту специалиста путем повышения его конкурентоспособности на рынке труда.

Целью повышения квалификации является актуализация профессионально-психологического потенциала специалистов. Достижение этой цели осуществляется в процессе решения следующих задач:

- мотивирования саморазвития, самообразования, профессионального роста, карьеры;
- повышения компетентности: социальной, экономической, правовой, специальной, экологической и др.;
- развития психологических свойств, профессионально важных качеств, коррекции профессиональных форм поведения;

- развития аутокомпетентности (персональной компетентности) и корректировки профессионально-психологического профиля специалиста;
- формирования социальной, профессиональной и персональной компетенции;
- обеспечения условий саморазвития, самообразования и самоосуществления личности.

Решение этих задач обуславливает следующие функции повышения квалификации:

1) *диагностическую* – определение социально-профессиональной направленности (мотивов, интересов, отношений, установок), выявление уровня компетентности, установление степени выраженности профессионально важных качеств и способностей;

2) *профессионально-образовательную* – удовлетворение потребности личности в повышении компетентности и подготовленности;

3) *адаптационную* – развитие профессиональной мобильности, способности к самообразованию, самоменеджменту (проектированию альтернативных сценариев профессиональной жизни), нахождение индивидуального стиля выполнения профессиональной деятельности;

4) *коррекционную* – внесение изменений в траекторию профессиональной жизни, преодоление профессиональных кризисов, деформаций и стагнации, гармонизацию профессионально-психологического профиля личности;

5) *прогностическую* – раскрытие творческого потенциала специалиста, формирование установки на профессиональный рост и карьеру, готовности к нововведениям.

Личностно ориентированные технологии повышения квалификации основываются на следующих положениях:

- признание профессионального развития личности главной целью профессионально-образовательного процесса;
- ориентация на субъективный профессиональный опыт специалистов и учет их индивидуально-психологических особенностей;
- актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста и удовлетворение потребности личности в саморазвитии и реализации себя.

Все многообразие личностно ориентированных технологий

повышения квалификации в зависимости от целевых установок можно разделить на несколько групп:

1) повышение компетентности и подготовленности. Главное – формирование инновационных знаний и умений;

2) корректировка аксиологической направленности и формирование профессиональной культуры. Акцент делается на развитии корпоративности: профессионально-ценностных ориентаций и культуры сотрудничества;

3) развитие социально-профессиональных качеств и ключевых квалификаций. Главное – гармонизация профессионально-психологического профиля специалиста;

4) стимулирование профессионального роста и карьеры. Акцент – на профессиональных достижениях, успехе;

5) формирование установки на инновационную деятельность. Главное – знакомство с отечественными и зарубежными нововведениями и критическое освоение теории и практики инноваций.

Наиболее распространенными технологиями повышения квалификации являются:

- словесно-иллюстративные методы: лекции, семинары и практические занятия;

- коллективные (интерактивные) способы обучения: имитационные, ролевые и деловые игры;

- тренинги (корпоративности, коммуникативности, креативности, ведения переговоров и т.д.);

- развивающая диагностика (диагностика проблем развития организации, социального и профессионального потенциала специалиста);

- группы развития организации.

Более подробно данные технологии рассмотрены в разделе "Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании" (гл. 2).

Личностно ориентированные технологии профессионально-го развития направлены в первую очередь на перестройку сознания специалиста, ориентацию его на новые ценности, развитие профессионально важных качеств и способностей. Важное значение придается коррекции профессионально-психологического профиля личности. И конечно, личностно ориентированные технологии профессионального развития решают конкретные про-

блемы повышения социально-психологической и профессиональной компетентности, нацелены на реализацию развивающей функции.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать:

1) повышение квалификации обязательно должно сопровождаться развитием профессионально важных качеств, освоением норм профессионального поведения и коррекцией профессионально-психологического профиля личности специалиста;

2) повышение квалификации может быть вынужденным, организованным предприятием и обязательным для сотрудников. Эффективность такого повышения квалификации во многом зависит от мастерства преподавателей, инструкторов;

3) повышение квалификации может происходить в процессе выполнения инновационной деятельности, при этом попутно развиваются профессионально важные качества, а также востребованные современным производством формы профессионального поведения. Такое непреднамеренное повышение квалификации, органично вплетенное в ткань инновационной деятельности, оказывается весьма эффективным.

Результатом повышения квалификации является рост профессионализма, уменьшение сопротивления инновациям, актуализация профессионально-психологического потенциала, формирование профессиональной рефлексии, профессиональное воспитание специалистов. Важная функция повышения квалификации – профессиональное самосохранение специалиста, так как профессионализм обеспечивает социальную защищенность, повышает конкурентоспособность, развивает чувство уверенности, поддерживает культуру достоинства.

Программы повышения квалификации специалистов реализуются на основе очной и заочной форм с вариативными сроками обучения от 20 до 120 ч. При организации курсов повышения квалификации учитываются психология взрослых, профессиональный опыт, стаж, возраст и образование специалистов. Результаты повышения квалификации оцениваются по участию слушателей в семинарах-тренингах, деловых играх, по качеству выполнения самостоятельных работ и проектов.

Организация учебно-пространственной среды

В личносно ориентированном образовании большое значение придается организации учебно-пространственной среды – расположению учебных мест в кабинете, лаборатории, мастерской. Объясняется это следующими обстоятельствами:

1. Реализация личносно ориентированных технологий: групповых дискуссий, тренингов, организационно-деятельностных игр, бригадного обучения, метода проектов и др. – обуславливает необходимость особого расположения обучаемых. В одних случаях участники тренинга располагаются по кругу, в других (при групповой дискуссии) – полукругом, в третьих (при проведении организационно-деятельностных игр) – по 3–5 человек за одним учебным столом. В зависимости от технологии обучения выбирается такое пространственное расположение обучаемых, которое обеспечивает их позитивное взаимовлияние и психологический комфорт.

2. Одной из важных задач личносно ориентированного профессионального образования является развитие таких ключевых квалификаций, как организованность, сотрудничество, коммуникативность, ответственность и др. Формирование этих качеств требует особых технологических приемов, одним из которых является взаимное расположение обучающихся за учебными и рабочими столами. Например, в ходе производственного обучения слесарей при освоении основных слесарных операций обучаемые располагаются за шестигранными слесарными верстаками. Осваивая навыки слесарной работы, учащиеся имеют возможность общаться друг с другом на вербальном и невербальном уровнях, оказывать друг другу консультативную помощь, осуществлять взаимоконтроль, вносить коррективы в способы выполнения трудового задания друг друга.

Такое длительное (до одного учебного года) развивающее взаимодействие обучаемых исподволь формирует профессионально значимые качества. Ведь, чтобы обучаемые в будущей профессиональной деятельности могли сотрудничать в производственных бригадах, группах, нужна длительная психологически утонченная "инструментовка" профессионально-образовательного процесса. В каждом отдельном случае в зависимости от не-

обходимого состава ключевых квалификаций, определяемого профессиональными характеристиками, подбираются технологии обучения и проектируется учебно-пространственная среда. Пример организации учебно-пространственной среды в производственных мастерских АО "Сименс" приведен на рис. 7–9⁶⁸.

Мы рассмотрели проектирование лично ориентированных технологий в самом общем виде, безотносительно какой-либо специальности или учебной дисциплины. Преломление этих подходов сквозь призму практики существенно обогатит и расширит репертуар технологий, позволит уточнить отдельные положения, а от некоторых и отказаться. Приглашаем педагогов профессиональной школы к действенному критическому осмыслению инновационных технологий профессионального образования.

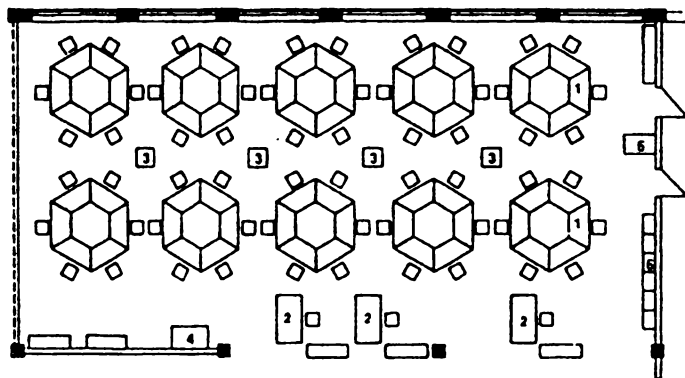


Рис. 7. Слесарная мастерская:

- 1 – учебные места для ручной металлообработки;
- 2 – места мастеров производственного обучения;
- 3 – демонстрационные столы-верстаки; 4 – заточной станок; 5 – радиально-сверлильный станок;
- 6 – настольные сверлильные станки

⁶⁸ PETRA: Projekt und trasferorientierte Ausbildung. S. 156.

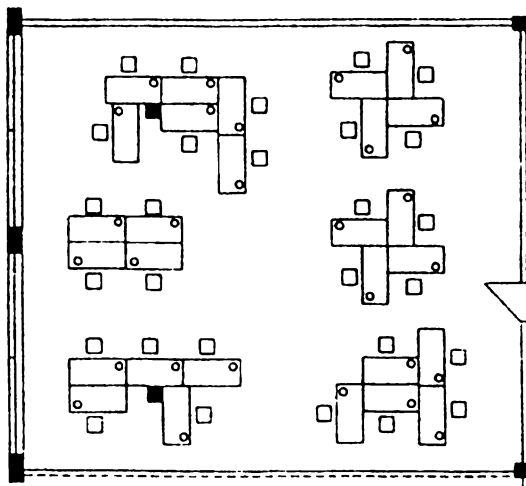


Рис. 8. Учебный кабинет по электротехнике

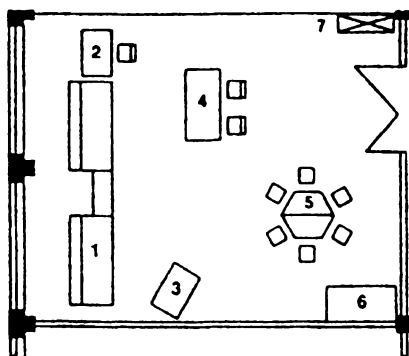


Рис. 9. Мастерская робототехники:
 1 – робот: гибкая производственная система;
 2 – графопостроитель с печатным устройством; 3 – пульт управления роботом; 4 – места программистов;
 5 – учебные места; 6 – верстак для ремонта; 7 – шкаф

Глава 4. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА

Проектирование личностно ориентированных технологий

Профессионально обусловленные структуры деятельности и личности являются психологической основой конструирования личностно ориентированных технологий профессионального развития специалиста. Эта процедура включает следующие этапы.

1. Целеполагание, формулирование задач профессионального развития личности специалиста

В качестве задач могут выступать:

- актуализация профессионально-психологического потенциала личности;
- стимулирование и мотивирование профессионального роста, карьеры;
- повышение социально-профессиональной компетентности;
- диагностика и коррекция профессионально-психологического профиля специалиста;
- развитие профессионально важных качеств и ключевых квалификаций;
- формирование социально-профессиональных и интеллектуальных умений;
- освоение компетентных технологий профессионального поведения;
- развитие позитивной профессиональной Я-концепции и проектирование сценариев профессионального развития;
- преодоление деструктивного развития личности специалиста: кризисов, стагнации, деформаций.

2. Определение содержания профессионально-развивающего учебного материала и составление программы

В зависимости от задач личностно ориентированного образования его содержанием могут стать социально-психологические, правовые, экономические, управленческие,

профессиональные и специальные знания и умения. Самым важным на этом этапе является включение в учебный материал субъективного опыта обучаемых, а также субъективно значимых ситуаций и задач.

Для определения субъективной составляющей учебного материала оправданны такие методические приемы:

- диагностика готовности обучаемых к нововведениям, инновационной деятельности;
- рефлексия уровня своего профессионального развития;
- составление психобиографии своего профессионального становления;
- заполнение карты индивидуального стиля деятельности;
- определение психологических барьеров и трудностей в профессиональной жизни;
- заполнение карты самооценки профессиональных способностей.

Результатом этого этапа становится программа повышения профессионально-психологической компетентности, ориентированная на субъективный опыт обучаемых.

3. Определение состава активных форм и методов взаимодействия педагогов-психологов с обучаемыми

Все многообразие форм и методов взаимодействия можно свести к четырем группам, каждая из которых ориентирована на развитие и обогащение подструктур личности специалиста:

1) Технологии обогащения социально-профессиональной направленности специалистов:

- знакомство с ситуационными нововведениями в социально-профессиональной области деятельности;
- интерпретация авторской концепции педагогов-психологов;
- рефлексивно-инновационный практикум;
- тренинг поощрения и похвалы;
- формирование имиджа специалиста.

2) Технологии повышения социально-профессиональной компетентности:

- диалогические лекции по инновационным проблемам;
- тренинг диадического взаимодействия;
- групповые дискуссии;

- психолого-педагогические консилиумы;
- организационно-деятельностные игры;
- профессионально-психологические мастерские;
- тренинг аргументации;
- тренинги интеллектуальных умений;
- тренинг ведения переговоров и разрешения конфликтов;
- тренинг делового общения.

3) Технологии развития профессионально важных качеств:

- тренинги личностного роста;
- тренинги ключевых квалификаций: рефлексии, корпоративности, креативности, коммуникативности и др.;
- тренинги самопознания и общения;
- тренинг партнерского общения.

4) Технологии развития профессионально значимых психофизиологических свойств:

- тренинги внимания и наблюдательности;
- тренинг глазомера;
- тренинг координации движений;
- тренинг снятия психологического напряжения.

Профессиональное развитие специалиста реализуется посредством комплекса личностно ориентированных технологий. Как выше уже было отмечено, к ним относятся целеполагание, проектирование содержания учебного материала, разработка средств диагностики, применение разнообразных развивающих психотехник, организация учебно-пространственной среды, мониторинг профессионального развития. Комплексный подход к профессиональному развитию специалиста отражается в технологической карте. Ее обобщенная структура представлена в табл. 2.

В зависимости от целевой установки профессии, должностных обязанностей, квалификации и стажа работы проектируется личностно ориентированная карта профессионального развития. Исходными данными для ее проектирования являются должностные инструкции, профессиограммы, профессионально-

квалификационные характеристики, а также компетенция⁶⁹ специалистов.

Таблица 2

Технологическая карта профессионального развития личности

Этапы проектирования профессионального развития	Основное содержание этапов
1	2
Цель	Профессиональное развитие личности: актуализация профессионально-психологического потенциала, формирование ключевых квалификаций, прогнозирование профессионального роста
Принципы	<ul style="list-style-type: none"> • Приоритет самоценности и индивидуальности При траектории профессионального становления • Конгруэнтность содержания профессионального образования инновационному характеру профессиональной деятельности • Обеспечение профессиональной мобильности путем формирования ключевых квалификаций • Удовлетворение потребности личности в профессиональном самоопределении, профессиональном самосовершенствовании и профессиональном саморазвитии • Создание благоприятного психологического климата в процессе сотворчества всех субъектов профессионального развития • Обеспечение самоконтроля и самокоррекции профессионального становления
Задачи	<ul style="list-style-type: none"> • Стимулирование и мотивирование профессионального роста, карьеры • Повышение компетентности: социально-экономической, правовой, психологической, специальной (профессиональной)

⁶⁹ Компетенция (от лат. *competentia* – достигаю, соответствую, подхожу) – совокупность прав, обязанностей специалиста, область профессиональных задач, которые он уполномочен решать. Компетенция специалиста определяется уставами, нормативными документами организации или предприятия и отражается в должностной инструкции.

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Расширение сферы компетенции личности: развитие напористости, инициативности, ответственности, корпоративности, приверженности организации, предприятию • Диагностика и коррекция профессионально-психологического профиля специалиста • Профессиональная адаптация молодых специалистов • Восхождение к вершинам профессионализма • Развитие профессионально важных качеств и ключевых квалификаций • Освоение компетентных технологий профессионального поведения • Рефлексия профессионального становления и формирование позитивной Я-концепции профессионала • Психологическая поддержка и профессиональное самосохранение личности • Проектирование альтернативных сценариев профессиональной жизни • Формирование индивидуального стиля деятельности • Преодоление деструктивных тенденций профессионального развития: кризисов, стагнации, деформаций
Содержание	<ul style="list-style-type: none"> • Общие социально-экономические и правовые знания • Общеобразовательная, общетехническая, общепрофессиональная и специальная подготовка • Опережающая и инновационная подготовка • Повышенное профессиональное образование • Психолого-педагогическая подготовка • Субъективный опыт специалистов • Квалификационно-должностные знания
Технологии	<ul style="list-style-type: none"> • Технологии обогащения социально-профессиональной направленности • Диагностика профессионально значимых характеристик • Рефлексивно-инновационные практикумы

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Профессионально-психологические консилиумы • Организационно-деятельностные игры • Интенсивная групповая психологическая работа • Тренинги личностного и профессионального роста, делового общения, интеллектуальных умений, ключевых квалификаций и др. • Технологии преодоления профессиональных деструкций • Коррекционные и реабилитационные активные методы
Мониторинг профессионального развития	Уровни профессионального развития: <ul style="list-style-type: none"> • репродуктивный, • адаптивный, • эвристический, • рефлексивно-оценочный, • творческий, • самоактуализационный

Личностно ориентированная диагностика как фактор стимулирования профессионального развития специалиста

Психодиагностика – это область психологической науки и практики, направленная на распознавание индивидуальных психологических особенностей человека. Обычно отмечают следующие функции диагностики:

- постановка психологического диагноза, информационное обеспечение психолого-педагогических воздействий;
- сравнение полученных данных с прежними показателями того же человека, с показателями других членов группы или же с имеющимися статистическими нормами⁷⁰;
- интерпретация – раскрытие, разъяснение смысла полученных данных психодиагностики;

⁷⁰ Статистическая норма – средний диапазон значений на шкале измеряемого признака.

- прогнозирование – экстраполирование данных, полученных в результате диагностики, на возможное развитие личности в будущем.

Анализируя общепризнанные функции психодиагностики, следует обратить внимание на развивающую функцию. Интерпретируя результаты диагностики индивидуально-психологических характеристик и сообщая их специалисту, мы тем самым актуализируем имеющиеся у него психологические знания, а также расширяем его психологическую компетентность. А поскольку индивидуальные показатели диагностики имеют большую субъективную значимость для специалиста, то объяснение сущности диагностируемых психологических характеристик приобретает особую личностную значимость. Психологические знания не столько усваиваются, сколько присваиваются, происходит формирование компетентности⁷¹. Психологическая компетентность становится фактором самореализации профессионально-психологического потенциала личности.

Под самореализацией личности понимают осуществление возможностей развития Я посредством собственных усилий, творчества, содеятельности с другими людьми и социумом в целом. Самореализация – это стремление человека к совершенствованию, направленное не только на реализацию своих сил и способностей, но и на постоянный рост своих возможностей, на повышение качества своей деятельности⁷².

Самореализация специалиста возможна лишь тогда, когда у него есть побудительный мотив для профессионального развития и роста. Личностно ориентированная диагностика может инициировать возникновение такого мотива. При сравнении своих данных диагностики с показателями уровня выраженности качеств у других членов группы и статистическими нормами у специалиста инициируется стремление к самосовершенствованию и саморазвитию.

⁷¹ Компетентность (от лат. *competenes* – соответствующий, способный) – глубокое знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также соответствующие умения и навыки.

⁷² См.: Дерманова И. Б., Коростылева Л. А. Некоторые аспекты феномена самореализации // Психологические проблемы самореализации личности/ Под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылевой. СПб., 1997.

Психодиагностика, направленная на развитие и саморазвитие человека, может рассматриваться как разновидность лично-отношенческих технологий. Чтобы психодиагностика удовлетворяла требованиям лично-отношенческих технологий профессионального развития, необходимо создание особой *ситуации развития* – специфической системы отношений педагога-психолога и членов диагностируемой группы, характеризующихся открытостью и доверительностью.

Психодиагностическая ситуация развития включает следующие моменты:

- педагог-психолог создает внутреннюю мотивацию саморазвития и самосовершенствования у членов группы в ходе компетентного разъяснения диагностируемых показателей личности специалиста;
- данные диагностики ориентированы на обогащение представлений обследуемых о себе как о специалистах; психодиагностика направлена на формирование их аутокомпетентности;
- психодиагностические процедуры предусматривают активное участие членов группы в проектировании и обсуждении профессионально-психологического профиля личности, обработке полученных данных и их интерпретации;
- снятие личностного сопротивления членов группы процедуре диагностики, их искренность во многом зависят от психологической квалификации педагогов-психологов и компетентной организации групповой психодиагностики;
- при проведении лично-отношенческой диагностики широко применяются диалогические техники: беседы, тренинги, организационно-деятельностные игры, психологические консилиумы; в рамках диалогового подхода педагог-психолог вступает в доверительный контакт с членами группы;
- интерпретация индивидуальных данных диагностики осуществляется в шаблонном режиме; наряду с наиболее вероятной гипотезой рассматривается и противоположная, при этом соблюдается принцип "презюмции невиновности";
- психодиагностика должна быть направлена на комплексную оценку личности специалиста, а для этого нужны научно обоснованная психодиагностика специалиста или его профессионально-психологический профиль; обобщение результатов диагно-

стики по группе в целом кладется в основу программы развития персонала;

- повторная диагностика социально и профессионально важных показателей личности через 2–3 года становится основой психологического сопровождения профессионального роста и карьеры специалиста.

Таким образом, есть все основания рассматривать профессионально ориентированную психодиагностику как фактор, инициирующий развитие и саморазвитие специалиста.

Личностно ориентированная психодиагностика – это форма актуализации профессионально-психологического потенциала личности, стимулирования профессионального роста, коррекции деструктивных тенденций развития. Результаты диагностики могут быть использованы для прогноза карьеры, оказания психологической помощи и поддержки в профессиональной жизни.

Данные психодиагностики используются психологом-практиком для выбора личностно ориентированных технологий профессионального развития человека и прогнозирования альтернативных сценариев профессионального развития, коррекции профессионально нежелательных качеств и профессиональных деформаций.

Результаты диагностики могут инициировать у специалистов вопросы, направленные на уточнение уровня выраженности показателей профессионального развития. Тогда возникает ситуация психологической консультации. Диагностические данные могут быть использованы самими специалистами в целях саморазвития и коррекции своего профессионального поведения. Особо следует подчеркнуть, что психолог несет ответственность за корректность использования данных диагностики.

Конечно, при диагностике необходимо соблюдение всех профессионально-этических норм, принципа личной ответственности, профессиональной тайны, обеспечение суверенных прав личности, конфиденциальности, психопрофилактической интерпретации результатов диагностики.

При проведении личностно ориентированной диагностики важно добиться того, чтобы члены группы приняли полученные данные, особенно те, которые свидетельствуют о низком уровне

выраженности профессионально важных характеристик. Неадекватность привычного представления о себе полученному профессионально-психологическому профилю вызывает у участников очень сложную гамму переживаний. Самопринятие диагностических данных и итогового профиля без особых негативных эмоциональных переживаний поможет преодолеть возможные дезадаптивные изменения специалистов.

В целом личностно ориентированная психодиагностика способствует позитивным деонтологическим⁷³ изменениям, стимулирует личностный и профессиональный рост специалистов, инициирует их саморазвитие.

Подбор методов диагностики основывается на адекватном понимании профессиональной деятельности и научно обоснованном представлении о структуре личности. Содержательный анализ профессии позволяет определить состав профессиональных знаний, умений и навыков, а структура личности – профессионально важные качества и свойства. Все эти характеристики отражены в профессионально обусловленной структуре личности специалиста. Для диагностики уровня выраженности профессионально значимых характеристик подбираются адекватные методики, в отдельных случаях конструируются новые комплексные методики, которые представляют собой модификацию уже хорошо зарекомендовавших себя диагностических методов.

Формой структурирования личностно ориентированной психодиагностики выступают диагностограммы и диагностические профили специалистов⁷⁴. Одним из простейших вариантов упорядочивания профессионально значимых параметров структурированного диагноза специалиста является профессионально-психологический профиль.

Профессионально-психологический профиль отражает наше представление о четырехкомпонентной структуре личности специалиста, включающей направленность, компетентность, профес-

⁷³ Деонтология (от греч. deontos – должное и logos – учение) – наука о профессиональном поведении человека и соблюдении этических норм и правил.

⁷⁴ Диагностограмма отражает соотношение различных показателей структурированного психологического диагноза социально и профессионально важных параметров личности. Простейшим вариантом диагностограммы является психодиагностический профиль.

сионально важные качества и профессионально значимые психофизиологические свойства. В зависимости от профессии специалиста и задач психодиагностики подбираются методики, которые позволяют выявить уровень развития профессионально важных характеристик специалиста. Помимо профессионально важных качеств в профиле специалиста представлены профессионально нежелательные качества. Их диагностика направлена на коррекцию личности специалиста. Проектирование профессионально-психологического профиля специалиста и подбор методик диагностики являются наиболее важными моментами личностно ориентированной технологии профессионального развития специалиста.

Проектирование профиля специалиста осуществляется следующим образом:

1. Вместе с заказчиком определяются цели и задачи личностно ориентированного образования, подготовки или повышения квалификации специалистов.

2. Разрабатывается профессионально-образовательная программа и психограмма специалиста.

3. Составляется технологическая карта реализации профессионально-образовательной программы с указанием личностно ориентированных технологий.

4. На основе психограммы специалиста подбираются методы диагностики профессионально важных качеств и конструируется профессионально-психологический профиль специалиста.

5. Проектируется сценарий реализации всей профессионально-образовательной программы и намечаются возможные пути развития персонала учреждения.

В качестве примера приведем профессионально-психологический профиль специалиста (табл. 3), разработанный для решения следующих задач:

- актуализации профессионально-психологического потенциала личности;
- повышения психолого-педагогической компетентности и аутокомпетентности;
- коррекции профессионально нежелательных качеств.

Психодиагностические методики, используемые для определения показателей профиля специалиста, представлены в прил. 1.

Таблица 3

Профессионально-психологический профиль специалиста

Структурные составляющие	Баллы	Уровень выраженности
<p>1. Социально-психологическая направленность</p> <p>1.1. Основные потребности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • материальные • в безопасности • социальные (межличностные) • в признании • в самовыражении <p>1.2. Мотивация к успеху</p> <p>1.3. Готовность к саморазвитию</p> <p>2. Компетентность</p> <p>2.1. Социально-управленческая компетентность</p> <p>2.2. Социально-коммуникативная компетентность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • социально-коммуникативная адаптивность • стремление к согласию • нетерпимость к неопределенности • оптимизм • фрустрационная толерантность <p>3. Профессионально важные качества</p> <p>3.1. Логическое мышление</p> <p>3.2. Субъективный контроль:</p> <ul style="list-style-type: none"> • интернальность • экстернальность <p>3.3. Эмпатия:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сопереживание • действенная эмпатия <p>3.4. Волевой самоконтроль:</p> <ul style="list-style-type: none"> • настойчивость • самообладание <p>4. Профессионально значимые психофизиологические свойства</p> <p>4.1. Типологические особенности:</p> <ul style="list-style-type: none"> • интроверсия • амбоверсия • экстраверсия <p>4.2. Низкий уровень невротизации</p> <p>5. Профессионально нежелательные качества</p> <p>5.1. Ригидность</p> <p>5.2. Агрессивность</p> <p>5.3. Социальная фрустрированность</p>		

Личностно ориентированная психодиагностика может быть важным инструментом сопровождения профессионального становления личности. Под *психологическим сопровождением* понимают целостный непрерывный процесс изучения, развития и коррекции субъектов труда и жизни. Оно осуществляется в рамках личностно ориентированных технологий для наиболее полной реализации профессионально-психологического потенциала специалиста, поддержания наивысшей продуктивности и проектирования альтернативных сценариев профессионального роста и карьеры.

Психологическое сопровождение профессиональной жизни в организационном плане отражает технологии использования результатов психодиагностики в целях формирования, развития и коррекции социально и профессионально важных характеристик специалиста.

Профессиональная психодиагностика рассматривается как разновидность личностно ориентированной технологии психологического сопровождения профессионального роста и карьеры специалиста. Основными направлениями этого сопровождения являются:

- моделирование профессиональной деятельности и личности специалиста;
- структурирование профессионально важных параметров деятельности и личности в профессионально-психологическом профиле специалиста;
- повышение социально-психологической и профессиональной компетентности специалистов;
- проведение личностно ориентированной психодиагностики;
- проведение семинаров-тренингов по развитию социально и профессионально важных качеств и коррекции профессионально-психологического профиля личности.

Таким образом, психодиагностика в сочетании с семинарами и психологическими тренингами является действенной личностно ориентированной технологией развития и саморазвития личности, реализации и самоосуществления ее профессионально-психологического потенциала.

Личностно ориентированные тренинги профессионального развития

Личностно ориентированный тренинг – это система воздействий, упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию профессионально важных характеристик специалиста. Особенностью этих тренингов является "формообразование" личности, адекватное содержанию, требованиям профессиональной деятельности. Личностно ориентированные тренинги предоставляют возможность организации режима саморазвития и самокоррекции, самосовершенствования личности как непрерывного пролонгированного процесса.

Такое понимание термина "тренинг" связано с расширением диапазона целей, реализуемых при проведении занятий. Системы упражнений, применяемых в тренинге, направлены:

- на развитие познавательных процессов, свойств памяти, внимания, восприятия, мышления, воображения, а также приемов по управлению ими как одной из составляющих самореализации;
- снятие эмоциональной напряженности, вызванной повышенной нагрузкой на нервную систему;
- пробуждением интереса и мотивации к самопознанию, основой которого является взаимодействие с другими людьми, и через это взаимодействие обращение к рефлексивному отражению своего Я;
- развитие коммуникативных способностей, способностей анализировать поведение других людей, профессиональные ситуации общения и себя в них, адекватно воспринимать себя и окружающих.

Личностно ориентированный тренинг представляет собой соединение ролевой игры и дискуссии с некоторыми элементами групповой психотерапии и предполагает применение различных подходов: психодраматического, гештальттерапии, транзактного анализа, социального психоанализа, биографического метода и др.

В качестве методологических концепций, лежащих в основе проведения профессиональных тренингов, можно выделить следующие:

- направление гуманистической психологии, основоположниками которого являются К. Роджерс и А. Маслоу; оно основано на постулате свободы и бесконечных возможностей реализации потенциала каждой личности;

- теорию социального научения, основанную А. Бандурой, в которой рассматривается важность применения формируемых в процессе упражнений стереотипов социального поведения, имитации и присвоения новых моделей поведения в случае положительного подкрепления;

- нейролингвистическое программирование, представляющее собой эффективную систему техник, обеспечивающую воздействие на поведение в сфере межличностного общения, установление контакта на основе адекватного восприятия вербальной и невербальной информации о партнерах.

Основные функции тренингов:

- профилактика социально и профессионально нежелательных качеств, профессиональной стагнации и деструктивных изменений личности;

- повышение социально-профессиональной и психологической компетентности;

- развитие социально и профессионально важных умений, качеств, способностей;

- коррекция профессионально-психологического профиля личности;

- актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста.

Задачи личностно ориентированных тренингов:

- 1) развитие мотивационно-потребностной сферы (тренинги профессионального роста, мотивации достижений, профессионального самоопределения);

- 2) повышение социально-профессионального статуса (тренинги формирования имиджа, статуса, развития позитивной Я-концепции);

- 3) формирование отдельных видов профессиональной деятельности (тренинги общения, интеллектуальных умений, креативности и др.);

- 4) регуляция эмоциональной сферы (аутотренинг, перцептивный тренинг, тренинги рефлексии эмоциональных состояний);

5) формирование . операционально-технических компонентов профессиональной деятельности (тренинги педагогической наблюдательности, рефлексии, сенсомоторной коррекции движений и др.);

6) развитие социально и профессионально важных качеств. способностей специалистов (тренинги корпоративности, профессионального сотрудничества; коммуникативности, профессионального творчества);

7) усиление потребности в психогигиене (тренинг процесса профессиональной идентификации, профессионального самосовершенствования).

В проектировании профессиональных тренингов приоритетная роль принадлежит совершенствованию личности специалиста, его профессиональных мотивов и ценностей, профессионального самосознания, экстрафункциональных способностей (ключевых квалификаций) и профессионально важных качеств. Наряду с технологиями развития этих интегральных характеристик специалиста в содержание профессиональных тренингов включаются также широко описанные в психологической литературе приемы изменения психических состояний человека:

- "разогрев", "размораживание" специалиста для снижения ненужной напряженности, преодоления личностного сопротивления изменениям;

- лабилизация – осознание человеком неадекватности своего поведения в определенных профессиональных ситуациях, неудовлетворенность прежними формами поведения, создание положительной мотивации к обучению, готовности к усвоению нового;

- подача приемов, техник нового профессионального поведения;

- "замораживание" – закрепление новых способов деятельности, интеграция их в личность⁷⁵.

Все многообразие методов, приемов, техник, используемых в тренингах, можно объединить в следующие группы:

- дискуссионные методы (групповые дискуссии, тренинг ведения переговоров, партнерского общения и т.д.);

⁷⁵ См.: Маркова А. К. Указ. соч. С. 240.

- игровые методы (ролевые и деловые игры, психодрама, трансактный анализ и т.д.);
- релаксационные методы (техники релаксации и медитации);
- интеллектуальные тренинги (тренинги рефлексии, креативности);
- сенситивные тренинги (тренировка межличностной чувствительности, уверенности в себе и др.);
- психогимнастические упражнения.

Качественное отличие этих психотехнологий от традиционных методов обучения (лекции, семинары, чтение литературы и т.п.) заключается в следующих принципах работы участников тренинга:

1) **активности**. Члены группы постоянно вовлекаются в различные действия (принимают участие в ролевых играх, групповых дискуссиях, наблюдают по специально разработанным схемам поведение участников ролевой игры или групповой дискуссии, выполняют тематические упражнения, психогимнастику и т.п.);

2) **творческой позиции участников**. В процессе занятий в группе постоянно создаются ситуации, в которых участникам приходится самим решать проблемы, открывать уже известные психологии закономерности взаимодействия, общения людей;

3) **объективизации поведения**. Основным средством объективизации поведения является обратная связь, т.е. сведения, которые человек получает от других участников группы относительно своего поведения;

4) **оптимизации познавательных процессов в условиях общения**. В условиях общения эффективность и динамика познавательных процессов отличаются от тех, которые характеризуют эти процессы в условиях изолированной деятельности;

5) **партнерского общения**. Партнерское общение характеризуется равенством психологических позиций участников, признанием ценности личности другого человека, принятием во

внимание интересов собеседника и стремлением к сопереживанию⁷⁶.

Проведение лично ориентированных профессиональных тренингов предполагает хорошее знание профессии, социально-профессиональных и психологических характеристик личности специалиста.

Выбор типа тренинга зависит от цели работы с персоналом, профессиографической характеристики деятельности и личности специалистов, от их базового образования, ступени профессионализма. Исходные положения для проведения тренингов заключены в концепции профессионального становления личности, которая позволяет определить основную стратегическую линию работы с персоналом и разработать целостную программу развития профессионально-психологического потенциала специалистов.

Сценарии тренинговых занятий имеют единую модель. В начале занятия дается предварительная инструкция, повторяющаяся дважды: подробно и в свернутом виде в форме короткого резюме. В инструкции оговариваются задание, условия его выполнения, время, отводимое на его выполнение. Ведущие тренинга управляют всем процессом его проведения, подводят итоги, вместе с группой определяют лучших – победителей. При оценивании результатов учитываются временные, количественные и качественные показатели: кто быстрее, кто лучше, интереснее, увлекательнее, остроумнее, нестандартнее. Участники группы при разрешении ролевых ситуаций могут демонстрировать различное поведение. Анализируя ролевое поведение в тренинговой группе, К.Рудестам выделяет роли, связанные с разрешением групповой задачи, и роли, связанные с групповой поддержкой⁷⁷. Первые больше ориентированы на деятельность, вторые – на поддержание положительной эмоциональной атмосферы (табл. 4).

⁷⁶ См.: Захаров В.П., Хрящева Н.Ю. Социально-психологический тренинг. Л., 1989; Большаков В.Ю. Психотренинг: социодинамика, игры, упражнения. СПб., 1994.

⁷⁷ См.: Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М., 1993. С. 36.

Типы ролевого поведения в тренинговой группе

Роли, связанные с групповой задачей	Роли, связанные с групповой поддержкой
<p>Иницирующий Предлагает новые идеи, способы преодоления трудностей и решения задач. Изменяет точку зрения на проблемы и цели группы</p>	<p>Поощряющий Поощряет и поддерживает участие других. Демонстрирует понимание чужих идей и мнений</p>
<p>Разрабатывающий Разрабатывает и развивает идеи и предложения, выдвинутые другими участниками</p>	<p>Гармонизирующий Выступает посредником между участниками при расхождении мнений и наличии разных точек зрения. Снижает напряженность во время конфликтов</p>
<p>Координирующий Объединяет идеи, предложения и пытается координировать действия членов группы</p>	<p>Идущий на компромисс Поступается в чем-то своим мнением, соглашая его с мнением других для утверждения групповой гармонии</p>
<p>Ориентирующий Направляет группу к ее целям, оценивая происходящее и выявляя отклонения от повестки дня</p>	<p>Охраняющий и выполняющий Поддерживает, поощряет других, облегчая им участие и регулируя ход общения</p>
<p>Оценивающий – критикующий Критически оценивает предложения участников, сравнивая их с существующими стандартами выполнения задачи</p>	<p>Устанавливающий стандарты Применяет в группе стандарты для оценки качества группового процесса</p>
<p>Побуждающий к действию Подталкивает и побуждает группу к действиям, к принятию решений</p>	<p>Пассивно следующий Пассивно следует за группой, выступает слушателем в групповых дискуссиях и при принятии решений</p>

Благоприятные условия для работы группы создаются благодаря положительной эмоциональной атмосфере, снижающей

психологическую напряженность, рефлексии, а также путем овладения основными правилами поведения во время занятий. К основным правилам работы группы относятся:

1) активность, предполагающая включение всех участников в работу группы, проявление интеллектуальной, эмоциональной, двигательной активности;

2) общение по принципу "здесь и теперь", предполагающее обращение к настоящему, тому, что волнует участников именно сейчас, обсуждение того, что происходит в группе;

3) выявление положительных качеств личности каждого участника;

4) искренность и доверительность в общении;

5) недопустимость непосредственных оценок человека (оцениваются не качества участников, а только их действия);

6) конфиденциальность всего происходящего в группе.

Остановимся на процедурных аспектах тренинговых групп. Оптимальная численность группы, как указывают исследователи тренинга, составляет 10–12 человек, которые включаются в занятие исходя из принципа добровольности, т.е. свободного выбора данного вида обучения. Оправдывает себя практика соединения в одной группе людей разного пола, возраста, образования, степени знакомства. Группа участников, работающих в одном учреждении или организации, тоже может быть создана, но она более трудна для работы. Цикл тренинговых занятий обычно рассчитан на 30–50 ч, средняя продолжительность каждого занятия – 3 ч. В отдельных случаях проводятся занятия-марафоны, продолжительность одного занятия при этом составляет 8–12 ч.

Технологии проведения тренингов широко описаны в литературе. В самом общем виде личностно ориентированные тренинги проводятся следующим образом:

- тренинг ведут два педагога-психолога; в самом начале занятия они презентуют друг друга;

- осуществляется введение в проблематику тренинга, обеспечение открытости и доверительного отношения участников друг к другу;

- формируется готовность к взаимному сотрудничеству, мотивация достижения задач тренинга;

- осуществляется освоение психотехник нового профессионального поведения и развития социально и профессионально важных умений, качеств и способностей;

- актуализируется профессионально-психологический потенциал специалистов;

- осуществляется коррекция профессионально-психологического потенциала личности специалиста.

При проведении тренинговых занятий от ведущих педагогов-психологов требуется соблюдение этических правил и кодекса практического психолога.

Ведущему отводится важная роль во всех видах психотехнологий. Он выступает в большей степени в роли фасилитатора – человека, облегчающего проявление инициативы и личностное взаимодействие участников, оказывающего психологическую поддержку, а не оценивающего. Ведущий сам выступает в качестве модели самораскрывающейся личности, рассказывая о себе откровенно, как остальные участники. Проявляя внимание и заботу, он создает в группе обстановку принятия и эмпатического взаимопонимания.

Реализация личностно ориентированного общения обуславливает применение технологий педагогической фасилитации⁷⁸, максимально учитывающих психологические особенности всех сторон межличностного общения. Основными принципами отбора таких технологий являются:

- обеспечение сотрудничества всех объектов образования;
- построение общения на паритетных началах;
- признание за каждым участником права на собственную позицию и мнение;
- признание каждого субъекта общения уникальной личностью;
- открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний;

⁷⁸ Педагогическая фасилитация – это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развития субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога.

- фасилитационная организация пространства общения⁷⁹.

Приведем технологические приемы тренинговых занятий, адекватные этим принципам.

Педагог реагирует не на поверхностные эмоциональные реакции обучаемых, а на их скрытые чувства, помогая тем самым осознать, почему обучаемые испытывают такие чувства и переживания. Педагогическая эмпатия включает следующие уровни:

- рациональный (понимание эмоционального состояния);
- эмоциональный (сопереживание состоянию обучаемого);
- действенный (оказание реальной помощи в преодолении отрицательных эмоций);
- опережающий (прогнозирование возможных эмоциональных состояний).

Эффективным фасилитационным приемом является самопрезентация педагога, самораскрытие им своего жизненного и педагогического опыта. Использование этого приема способствует принятию членами тренинговой группы личности педагога и тем самым позволяет снять психологические барьеры отчужденности между всеми субъектами личностно ориентированного педагогического общения.

К. Роджерс выделил три уровня гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающих конструктивные личностные изменения: 1) безоценочное позитивное принятие другого человека; 2) активное эмпатийное слушание; 3) конгруэнтное (адекватное, подлинное, искреннее) самовыражение в общении. Последователи К. Роджерса подчеркивают, что обучение должно стать средством личностного роста обучаемых и педагогов.

Результатами личностно ориентированных профессиональных тренингов и критериями их эффективности являются:

- повышение аутопсихологической, психологической и профессиональной компетентности;
- переход специалистов на новый уровень профессионализма;

⁷⁹ Фасилитационная организация пространства общения предполагает такое расположение участников, которое обеспечивает зрительный контакт, взаимосвязанное выполнение совместных действий, обмен невербальными и вербальными средствами коммуникации, эмоциональными состояниями.

- развитие готовности к самоизменению, саморазвитию и самореализации в области профессиональной деятельности;
- создание оптимистической профессиональной перспективы и овладение приемами (технологиями) профессионального самосохранения;
- преодоление деструктивных профессиональных изменений и предупреждение потери смысла профессиональной жизни.

Проведение лично ориентированного профессионального тренинга требует соблюдения ряда этических правил, а от участников – бдительного и осторожного отношения к тренингу с четким осознанием того, какого рода воздействия на них будут оказаны, к каким последствиям это может привести. С этой точки зрения важно, чтобы при проведении профессионального тренинга были точно оговорены его цели и задачи, т. е. определено, на совершенствование каких именно профессиональных качеств специалиста он направлен.

Рассмотрим основные этические противоречия, возникающие при проведении тренингов, которые могут стать источниками ценностно-нравственных проблем:

- между интересами общества, организации, предприятия и специалиста, которые не всегда могут совпадать;
- между правом специалиста на профессиональный рост, карьеру и невозможностью реализовать эту потребность по результатам тренинга;
- между высокими целями и задачами тренинга и прагматизмом участников, стремящихся получить конкретные рекомендации и четкие предписания.

Эти противоречия обуславливают этические проблемы, сопровождающие тренинги. Решение данных проблем облегчается при соблюдении этических принципов, на которые опирается практическая психология. Для проведения профессиональных тренингов наиболее важны следующие принципы:

1. *Защита интересов личности специалиста*

Необходимо соблюдение *принципа добровольности* участия в профессиональном тренинге. В отдельных, исключительных случаях работник обязан пройти собеседование с профконсультантом.

Важно соблюдать *принцип обеспечения суверенных прав личности*. При проведении тренингов возникает опасность посягательства педагога-психолога на сокровенные мысли и чувства участников. Психологическая экспансия может выразиться также в том, что педагог-психолог побуждает человека раскрыть интимную сторону его жизни. Искушение проникнуть в тайные уголки подсознания человека может привести к чрезмерной откровенности.

Принцип конфиденциальности означает, что вся информация, обсуждаемая на тренингах, будет доступна лишь тем, для кого она предназначена, и только с согласия работника. Если специалист не был предупрежден о том, что результаты тренинга или диагностики могут стать доступны педагогам, администраторам, предпринимателям, то педагог-психолог не имеет права сообщать их ни тем ни другим.

Особо важно обеспечить строгий контроль за доступом любых лиц к материалам тренингов. Категорически запрещается сообщать сведения о работнике, которые могут нанести ему какой-либо ущерб.

2. Обеспечение эффективности тренинговых занятий

Принцип психопрофилактического проведения тренингов означает, что при взаимодействии с работником следует стремиться обеспечить его эмоционально комфортное состояние, предоставить ему возможность внести коррективы в процедуру тренингов, самостоятельно сформулировать рекомендации и наметить пути решения профессиональной проблемы.

Принцип объективности требует, чтобы результаты тренинговых занятий были научно обоснованными, базировались на глубоких психологических знаниях педагога-психолога, компетентном использовании диагностического инструментария и психотехнологий, не зависели от субъективного отношения к участникам.

3. Проведение тренингов на высоком профессиональном уровне

Принцип профессиональной компетентности предъявляет высокие требования к уровню профессионального образования педагога, предполагает доскональное владение психодиагности-

ческими методиками и психотехнологиями, наличие практического опыта.

Принцип соблюдения культуры достоинства позволяет избежать каких-либо определенных оценок личности и поведения участников. Не следует отнимать у работника право самому принимать решения и формулировать выводы, подавлять его своей компетентностью, статусом, имиджем. Необходимо предоставлять участникам возможность высказаться, выговориться. Этот принцип означает также глубокое уважение себя как человека и как педагога-психолога.

В прил. 2 и 3 приведены некоторые личностно ориентированные тренинги профессионального развития специалиста, а также программа диагностирующего семинара-тренинга "Актуализация профессионально-психологического потенциала специалиста".

Глава 5. МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Понятие мониторинга

Понятие "мониторинг" происходит от латинского monitor – напоминающий, надзирающий. Первоначально данный термин активно использовался в экологии и обозначал наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека⁸⁰. В последнее время он получил более широкий смысл. Данным термином обозначают постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям⁸¹.

Сегодня термин "мониторинг" активно используется многими науками, в том числе педагогикой и психологией. А. С. Белкин определяет мониторинг как непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое отслеживание образовательного процесса⁸². Также мониторинг допустимо рассматривать как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей⁸³. С методологической точки зрения мониторинг следует рассматривать как универсальный тип деятельности, индифферентный к предметному содержанию⁸⁴. Мониторинг необходим, когда в построении какого-либо процесса важно постоянно отслеживать происходящие в реальной предметной среде явления, с тем чтобы включать результаты текущих наблюдений в процесс управления.

⁸⁰ См.: Советский энциклопедический словарь. М., 1988. С. 827.

⁸¹ См.: Современный словарь иностранных слов. М., 1994. С. 392.

⁸² См.: Белкин А. С. Ситуация успеха: как ее создать. Екатеринбург, 1997.

⁸³ См.: Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург, 1998. С. 97.

⁸⁴ См.: Психология становления педагога профессиональной школы / Под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург, 1996. С. 27.

Понятие мониторинга близко к общенаучным педагогическим и психологическим понятиям обратной связи, рефлексии, контроля, аттестации, однако данные процессы являются лишь отдельными элементами мониторинга или его частными случаями. В связи с этим мониторинг имеет ряд отличительных особенностей. Во-первых, он представляет собой целостную систему, реализующую множество функций. Во-вторых, можно выделить следующие аспекты мониторинга, которые отличают его от других близких или похожих педагогических и психологических процессов: 1) непрерывность (постоянный сбор данных); 2) диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса); 3) информативность (включение в состав критериев для отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах); 4) научность (обоснованность модели и отслеживаемых параметров); 5) обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс).

При решении психолого-педагогических задач мониторинг может быть рассмотрен с различных позиций, продиктованных его объектом. В качестве объектов мониторинга в системе высшего образования могут выступать:

- профессионально-образовательный процесс;
- академическая успеваемость обучаемых;
- учебная и учебно-профессиональная деятельность обучаемых;
- развитие личности обучаемых;
- становление учебной группы;
- профессиональная деятельность преподавателя;
- профессиональное развитие преподавателя;
- становление педагогического коллектива.

В зависимости от выбранного объекта мониторинга возникают специфические цели и задачи, связанные с его реализацией на практике, т.е. в каждом случае мы будем иметь определенный вид мониторинга. При реализации любого вида мониторинга проявляются психологические особенности, обусловленные его объектом.

Все высшие учебные заведения осуществляют мониторинг профессионально-образовательного процесса (непрерывный сбор информации об эффективности обучения в педагогической системе) и академической успеваемости обучающихся (непрерывный сбор данных об уровне знаний, умений и навыков студентов, их прилежании, познавательной мотивации, поведении, общественной активности). Однако эти виды мониторинга малоинформативны в личностном плане. Они не позволяют отслеживать динамику профессионального становления личности студента, развитие учебной и учебно-профессиональной деятельности. Поэтому в вузе необходимо осуществлять и другие виды мониторинга.

В частности, высокую значимость для системы высшего образования приобретает мониторинг, объектами которого являются развитие личности обучающихся, а также развитие их учебной и учебно-профессиональной деятельности. Важно выяснить структуру, содержание, методики практической реализации и психологические особенности такого мониторинга. Данный вид мониторинга должен быть информативен в плане характеристик, структуры, течения и развития учебной и учебно-профессиональной деятельности студента, а также давать информацию об изменениях субъекта этой деятельности, т.е. личности обучающегося (изменение характеристик, структуры субъекта деятельности, формирование психологических новообразований).

Мониторинг реализуется по двум основным направлениям. Во-первых, отслеживаются параметры деятельности, причем основное внимание уделяется процессуальным характеристикам, т.е. особенностям осуществления деятельности (ее трудностям, препятствиям, искажениям), поскольку эти данные являются наиболее информативными и оперативными по сравнению со сведениями о результатах. Во-вторых, осуществляется наблюдение, даются оценка и прогноз психического состояния студента в процессе профессионального становления⁸⁵.

Главным моментом мониторинга является диагностика динамики профессионального развития обучающихся и внесение коррективов в процесс профессионального образования, т.е. мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию про-

⁸⁵ См.: Психология становления педагога профессиональной школы. С. 28–29.

фессионального развития личности и процесса образования. Основное внимание уделяется отслеживанию характеристик процесса профессионального становления личности, которые более информативны по сравнению со сведениями о результатах обучения.

Способы осуществления мониторинга

Все многообразие применяемых способов, технологий осуществления мониторинга можно свести к нескольким группам:

1. *Текущее наблюдение* осуществляется для отслеживания изменений профессионального развития под влиянием образовательного процесса и определения смысла происходящих явлений. Эффективность педагогического наблюдения зависит от психологической компетентности педагога, его опыта, отношения к обучаемым, профессиональной позиции и т.д. Наблюдение всегда характеризуется субъективностью, что может отрицательно сказаться на качестве мониторинга.

2. *Метод тестовых ситуаций* заключается в том, что педагог создает специальные условия, в которых каждый из структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности проявляется наиболее отчетливо. Для этого осуществляются приемы прерывания учебных действий обучаемых, постановки уточняющих вопросов, стимулирования рефлексии своих познавательных действий, дозирования помощи в учении и др.

3. *Экспликация* (от лат. explicatio – развертывание, разъяснение) – развертывание содержания учебно-профессиональной деятельности. Этот метод позволяет не только диагностировать происходящие изменения в развитии обучаемого, но и оперативно вносить коррективы в процесс образования.

Экспликация осуществляется путем постановки наводящих вопросов, оказания помощи в виде подсказок и совместных действий, поощрения педагогом обучаемых. Регистрация эксплицируемых характеристик осуществляется в простейшем случае посредством использования метода наблюдения, а фиксация данных – с помощью опросников, в которых отражаются эмпирически наблюдаемые учебно-профессиональные действия и качества обучаемых.

4. *Опросные методы* позволяют получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса на основе анализа письменных или устных ответов на стандартные специально подобранные вопросы. Опросники дают возможность определить уровень выраженности или сформированности основных компонентов учебно-профессиональной деятельности, особенности направленности обучаемых и педагогов, а также отдельные учебно-познавательные свойства и качества.

5. Одним из действенных методов мониторинга является *анализ результатов учебно-профессиональной деятельности*, при котором по заранее намеченной схеме изучаются письменные тексты, графические материалы, технические изделия, творческие работы обучаемых.

6. *Тестирование* – это один из субъективных методов сбора данных об уровне развития педагогических процессов и степени выраженности психического развития субъектов образования. Важным достоинством тестирования является ориентация на норму, что позволяет сопоставлять, сравнивать оценки, полученные при помощи теста. Для мониторинга применяют интеллектуальные, личностные, межличностные тесты, практические тестовые задания, процессуальные тесты.

Выделяют три формы мониторинга.

1. *Стартовая диагностика* обучаемости и воспитуемости осуществляется сотрудниками психологической службы. Ее результаты в самом общем виде доводятся до сведения педколлектива. Большое внимание уделяется рекомендациям по коррекции этих двух важных показателей продуктивности образовательного процесса.

2. Для осуществления мониторинга профессионального развития в течение всего времени обучения в учебном заведении применяется *экспресс-диагностика* социально и профессионально важных характеристик обучаемых. Экспресс-диагностику также проводит психолог, но ее результаты обсуждаются с педагогами, которые оперативно вносят коррективы в учебно-образовательную деятельность. Данные экспресс-диагностики становятся ориентировочной основой для построения программ педагогических наблюдений, анализа продуктов деятельности, проектирования учебных задач и ситуаций. В случае необходи-

мости по результатам стартовой и текущей диагностики проводятся психолого-педагогические консилиумы.

3. **Финишная диагностика** профессиональной подготовленности выпускников, помимо определения уровня сформированных социально-профессиональных знаний, навыков и умений, включает диагностику степени развития качеств, необходимых будущему специалисту.

Последовательное осуществление мониторинга позволяет обеспечить интеграцию трех сторон личностно ориентированного профессионального образования: развития личности, профессионально-образовательного процесса, взаимодействия обучаемых и педагогов.

В логике личностно ориентированного профессионального образования актуальным становится мониторинг профессионально-образовательного процесса и профессионального развития обучаемых. Рассмотрим мониторинг этих двух взаимосвязанных процессов.

Мониторинг профессионально-образовательного процесса

Основные задачи мониторинга:

- отслеживание трудностей, непонимания, препятствий, возникающих при усвоении нового учебного материала;
- создание реального механизма управления профессионально-образовательным процессом;
- получение информации о сформированности способов учебно-познавательной деятельности;
- индивидуализация педагогом своей деятельности;
- обнаружение и фиксация непредсказуемых, неожиданных отклонений в профессионально-образовательном процессе.

Решение этих задач на основе традиционной оценки образовательного процесса, базирующейся на определении показателей сформированности знаний, умений и навыков, а в отдельных случаях – на диагностике психического развития, затруднено. Конечно, по результатам многолетних оценок информация такого рода имеется и на ее основе вносятся коррективы и в содержание образования, и в технологии обучения. Но оперативное отслежи-

вание и корректировка образовательного процесса возможны только на основе мониторинга.

Способы осуществления мониторинга профессионально-образовательного процесса можно разделить на две группы:

- способы сбора информации, регистрации состояния текущих процессов;
- способы учета полученных данных при принятии управленческих решений и регуляции образовательного процесса⁸⁶.

Сбор информации осуществляется с учетом структуры профессионально-образовательного процесса:

- учебно-познавательной и профессионально ориентированной мотивации;
- обобщенных способов выполнения учебных и профессиональных действий при решении учебных задач;
- оценки уровня развития познавательных и учебно-профессиональных способностей обучаемых.

Мониторинг мотивации учения может быть достаточно успешно осуществлен с помощью метода наблюдения. Наблюдая за деятельностью обучаемых в различных учебно-профессиональных ситуациях, анализируя их отношение к учебе и будущей профессии, оценивая их достижения, педагог делает заключение об уровне выраженности у обучаемых позитивной мотивации. В отдельных случаях целесообразно использование специальных методик, направленных на диагностику мотивов учения.

Следующим моментом мониторинга является отслеживание процесса формирования обобщенных способов учебно-профессиональных действий. Педагог оценивает уровень их выраженности, систематически анализируя организацию учебного (рабочего) места, планирование выполнения учебно-профессиональных заданий, методику работы с учебно-технологической документацией, соблюдение правил техники безопасности при работе.

Важной частью мониторинга является оценка уровня развития познавательных и учебно-профессиональных способностей обучаемых. Для отслеживания уровня их выраженности целесо-

⁸⁶ См.: Репкин В. В., Репкина Г. В., Заика Е. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности// *Вопр. психологии*. 1995. № 1.

образно использование фрагментов интеллектуальных тестов, метода тестовых ситуаций и наблюдения за обучаемыми в процессе решения учебно-профессиональных задач.

Отрефлексированные в мониторинге уровни выраженности компонентов профессионально-образовательного процесса отражаются в специальном бланке (табл. 5). Помимо уровней выраженности структурных компонентов обучения, в бланке указываются его организационные формы и технологии осуществления мониторинга.

Регистрационный бланк заполняется преподавателем в конце изучения раздела профессионально-образовательной программы, объединяющего несколько тем занятий. Мастер производственного обучения заполняет бланк после выполнения комплексных работ, включающих несколько 4 – 6-часовых занятий. В конце каждой четверти, семестра показатели регистрационных бланков отражаются в итоговом индивидуальном профиле профессионально-образовательного процесса учащихся.

Результаты индивидуального мониторинга могут быть сведены в таблицу, отражающую профиль профессионально-образовательного процесса по учебным предметам (производственному обучению), а в отдельных случаях и по специальности. Для проведения этой процедуры каждому уровню выраженности присваиваются баллы от одного до пяти. Определяется среднеарифметический показатель, и строится профиль профессионально-образовательного процесса по учебному предмету или специальности, комплексу общепрофессиональных и специальных дисциплин (табл. 6).

Данные мониторинга используются для совершенствования содержания образования, оценки эффективности применяемых образовательных технологий, определения узких мест в целостном профессионально-образовательном процессе.

Результаты мониторинга могут стать информационной основой принятия управленческих решений по улучшению профессионального образования, аттестации профессионально-педагогических работников.

Таблица 5

Регистрационный бланк мониторинга
профессионально-образовательного процесса

Учебная профессия, специальность _____	Учебный предмет _____ _____	Ф.И.О. учащегося _____ _____	Группа № _____ Время проведения мониторинга _____
Темы занятий:			
Учебное задание:			Количество часов _____ Число членов группы
Формы организации профессионально-образовательной деятельности: ФО <input type="checkbox"/> БО <input type="checkbox"/> ИО <input type="checkbox"/> ФО – фронтальная (кооперативная) организация, БО – бригадная (групповая) организация, ИО – индивидуальная (самоуправляемая) организация			

Структурные компоненты обучения	Технологии мониторинга	Уровни выраженности компонентов обучения				
		I	II	III	IV	V
1	2	3	4	5	6	7
1. Мотивация						
1.1. Учебно-познавательные мотивы	Наблюдение, опросные методы	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Профессионально ориентированная мотивация	Экспликация, анализ результатов учебно-профессиональной деятельности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Продолжение табл.5

1	2	3	4	5	6	7
2. Способы выполнения учебно-профессиональных действий						
2.1.Обобщенные способы учебных действий	Наблюдение, эксплицирование	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.Обобщенные способы профессиональных действий	Наблюдение, метод тестовых ситуаций, анализ результатов деятельности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.Способы узко-профессиональных действий	Наблюдение, метод тестовых ситуаций, анализ результатов выполнения практических заданий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.Способы самоконтроля	То же	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Развитие познавательных и учебно-профессиональных способностей						
3.1.Познавательные способности	Наблюдение, тестирование (экспресс-диагностика)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.Учебно-профессиональные способности	То же	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.Профессиональные способности (ключевые квалификации)	"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1	2	3	4	5	6	7
3.4. Специальные (квалификационные) способности	Наблюдение, тестирование (экспресс-диагностика)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Учебно-профессиональная самостоятельность	То же	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Примечание. Уровни выраженности компонентов обучения: I – не проявляется; II – выражен удовлетворительно; III – отчетливо выражен; IV – хороший уровень выраженности; V – высокий уровень выраженности.

Таблица 6
Профиль профессионально-образовательного процесса по учебному предмету (специальности)

Структурные компоненты обучения	Уровни выраженности компонентов обучения			
	I	II	III	IV
1. Мотивация				
1.1. Учебно-познавательные мотивы	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Профессионально ориентированная мотивация	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Способы выполнения учебно-профессиональных действий				
2.1. Обобщенные способы учебных действий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. Обобщенные способы профессиональных действий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Способы узкопрофессиональных действий	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Способы самоконтроля	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Развитие познавательных и учебно-профессиональных способностей				
3.1. Познавательные способности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. Учебно-профессиональные способности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. Профессиональные способности (ключевые квалификации)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. Специальные (квалификационные) способности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. Учебно-профессиональная самостоятельность	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Примечание. Уровни выраженности компонентов обучения: I уровень (до 2 баллов) – низкий; II уровень (2–3 балла) – удовлетворительный; III уровень (3–4 балла) – хороший; IV уровень (4–5 баллов) – высокий.

Мониторинг профессионального развития личности

Одной из главных целей личностно ориентированного образования является *развитие обучаемого*. Достижение этой цели возможно при условии отчетливо выраженной потребности личности в самоизменении, саморазвитии. Потребность в развитии себя как личности обуславливает в дальнейшем продуктивное профессиональное становление.

Л. М. Митина, анализируя взаимосвязь личностного и профессионального развития, отмечает, что они неотделимы: в основе и того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации⁸⁷.

Можно сказать, что личностное развитие является фактором, инициирующим профессиональное становление обучаемого и специалиста. На разных стадиях их становления профессиональное развитие детерминируется различными *противоречиями*.

На стадии профессионального образования движущей силой профессионального развития является противоречие между требованиями этого вида образования и уровнем личностного и профессионального развития обучаемого. Разрешение противоречия приводит к развитию познавательных и профессиональных способностей, повышению социально-профессиональной компетентности.

На следующей стадии профессиональной адаптации профессиональное развитие детерминируется противоречием между требованиями новой для личности социально-профессиональной ситуации: профессиональной деятельности, новой роли, трудового коллектива – и уровнем социально-профессиональной квалификации и компетентности. Его разрешение происходит в процессе психологической перестройки личности и выражается в профессиональном самоопределении, нахождении личностного

⁸⁷ См.: Митина Л. М. Указ. соч. С. 28–38.

смысла в выполняемой работе, а также в приобретении профессионального опыта.

На стадии профессионализации основным является противоречие между *Я-действующим* и *Я-отраженным* в профессии, обусловленное потребностью специалиста в развитии карьеры. Разрешение этого противоречия возможно в процессе продвижения по квалификационным ступеням профессии и выработки индивидуального стиля деятельности. В противном случае наступит стадия профессиональной стагнации.

Переход на стадию профессионального мастерства происходит в процессе разрешения противоречия между потребностью личности в самореализации в профессии и профессионально-психологическим содержанием и технологическими возможностями профессиональной деятельности. Здесь отчетливо обнаруживается противоречие между *Я-профессиональным* и *Я-потенциальным*. Его разрешение возможно путем самоактуализации личности, обуславливающей ее переход на креативный уровень выполнения деятельности и проявление акмеологического стиля в профессии и профессиональном сообществе. Другой способ разрешения этого противоречия – вторичная стагнация на основе высококвалифицированного выполнения профессиональной деятельности.

Таким образом, на начальных стадиях профессионального становления его движущими силами выступают противоречия между внешними и внутренними факторами, на последующих стадиях – внутренние противоречия личности специалиста, профессионала. К внешним факторам, инициирующим профессиональное становление, относятся социально-экономические условия, содержание и технологии выполнения деятельности, система стимулирования развития.

На стадии профессионального образования в качестве такой системы стимулирования может выступать система оценки учебных достижений и уровня развития обучаемых, на стадии профессиональной адаптации – оценки уровня квалификации.

В свете темы главы представляется обоснованным рассмотрение возможностей мониторинга профессионального развития обучаемых и молодых специалистов.

За основу проектирования мониторинга профессионального развития целесообразно взять четырехкомпонентную профессионально обусловленную структуру личности (см. табл. 1). Очевидно, что для определения социально-психологических и психофизиологических характеристик личности оправданно применение разного рода психодиагностических средств, установление же уровня выраженности ключевых квалификаций осуществляется посредством мониторинга. В зависимости от характера профессии (специальности) проектируется профессионально обусловленная структура личности, на основе которой методом экспертной оценки определяются 5–7 наиболее значимых ключевых квалификаций. Эти ключевые квалификации и подвергаются мониторингу в течение длительного времени (семестр, учебный год, первые два–три года работы на предприятии, в организации).

В учебных заведениях мониторинг профессионального развития осуществляют преподаватели общепрофессиональных и специальных дисциплин, а также мастера производственного обучения. В отдельных случаях к проведению мониторинга могут привлекаться специалисты психологической службы учебного заведения. Мониторинг профессионального развития молодых специалистов могут осуществлять непосредственно руководители предприятий и организаций под руководством психологов отделов развития персонала.

Рассмотрим процедуру мониторинга на примере профессии ремесленника. Анализ литературы и экспертная оценка позволили определить следующие шесть ключевых квалификаций: конвенциональность, поливалентную профессиональную компетентность, социально-коммуникативную компетентность, сверхнормативную профессиональную активность, креативность и ручную умелость⁸⁸. Уровни выраженности этих ключевых квалификаций отражаются в бланке (табл. 7).

⁸⁸ В гл. 2 в разделе "Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном образовании" приведены их обоснования и характеристики.

Таблица 7

Бланк ключевых квалификаций

Профессия: ремесленник

Ф.И.О. _____

Специальность: столяр

Группа № _____

Учебная дисциплина: производственное обучение

Время проведения мониторинга _____

Ключевые квалификации	Технологии мониторинга	Уровни выраженности			
		A	B	C	D
1. Конвенциональность	Анкетирование, беседа, интервью	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Поливалентная профессиональная компетентность	Метод тестовых ситуаций, тестирование компетентности	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Социально-коммуникативная компетентность	Тестирование, наблюдение	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Сверхнормативная профессиональная активность	Метод критических ситуаций	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Креативность	То же	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ручная умелость	Тестирование, метод критических ситуаций	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Примечание. Уровни выраженности: А – репродуктивный; В – рефлексивный; С – эвристический; D – креативный.

На основе фиксации уровня выраженности ключевых квалификаций в регистрационном бланке строится профиль профессионального развития обучаемого или молодого специалиста. Наглядно мониторинг развития ключевых квалификаций представлен на рис. 10.

Результаты мониторинга профессионального развития, обобщенные в профиле ключевых квалификаций, представляют уникальный материал по онтогенетической истории профессионального становления личности. Осмысление и принятие результатов мониторинга профессионального развития побуждают личность к саморазвитию, самоизменению. Внешняя информация о

достоинствах и недостатках субъекта профессионального развития интериоризируется и перерастает во саморегуляцию. В результате возникает самомониторинг. Мониторинг может стать основой для совершенствования профессионально-образовательных программ, поиска инновационных технологий обучения, стимулирования личностного и профессионального развития обучаемых. Данные мониторинга могут быть полезны специалистам отделов развития персонала при профессиональном консультировании молодых специалистов и планировании их профессионального роста и карьеры. Наконец, результаты мониторинга могут быть использованы при выработке и принятии управленческих решений.

Мы рассмотрели мониторинг профессионального развития личности на стадиях профессионального образования и профессиональной адаптации молодых специалистов. На последующих стадиях становления актуальным является личностно ориентированное *профессиональное самосовершенствование человека*.

Профессиональное самосовершенствование представляет собой самостоятельный вид внутренней активности личности, направленной на повышение квалификации, профессиональный рост и развитие карьеры. Важное значение в инициировании этой профессиональной активности принадлежит мотивации достижений и успеха, а также актуализации профессионально-психологического потенциала специалиста.

В стимулировании профессионального самосовершенствования положительную роль может играть *экспертный мониторинг* профессионализации персонала, который предполагает:

- разработку диагностических и экспертных процедур социально-психологического анализа и прогнозирования труда, выполняемого персоналом, оценку профессиональной компетентности кадров и содействие им в выработке стратегии продуктивного развития субъектов труда;
- создание и использование личностно ориентированных технологий развития творческого потенциала и профессионально важных качеств персонала, ключевых квалификаций, необходимых для эффективного труда;

Профессия	Учебная дисциплина	Время проведения мониторинга	Ф.И.О. _____
		_____	группа № _____

1. Конвенциональность

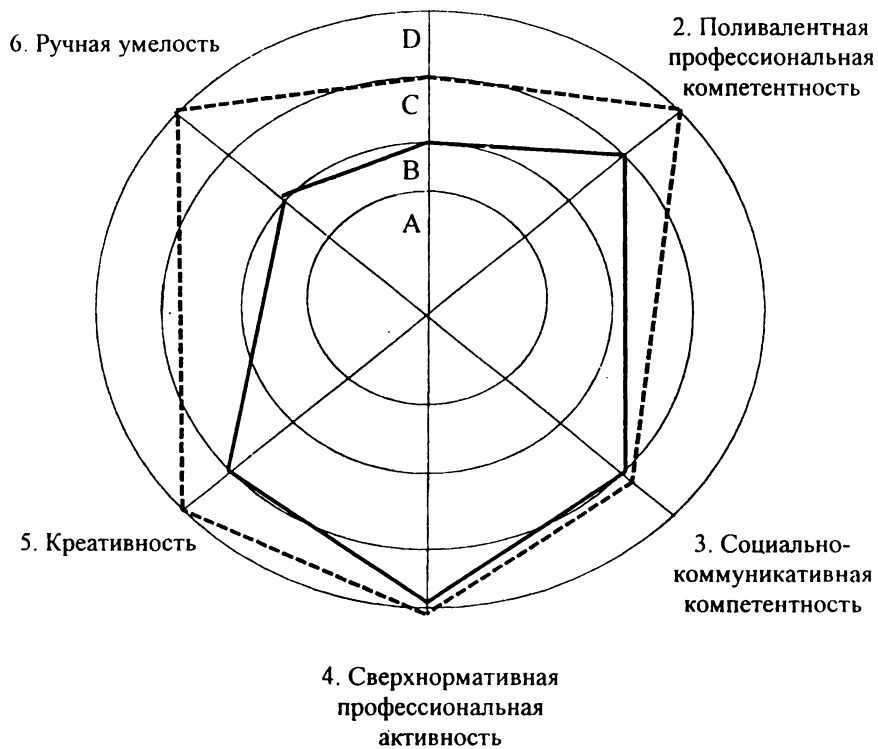


Рис. 10. Профиль ключевых квалификаций обучаемого:

A – репродуктивный; B – рефлексивный;

C – эвристический; D – креативный.

———— реальный профиль;

----- прогнозируемый профиль

- разработку социально-психологических основ подбора, расстановки кадров, их профессионального становления и подготовки, а также методики оценки уровня профессиональной компетентности в соответствии с выработанными критериями и показателями;

- выявление общих социально-психологических закономерностей профессионального развития персонала и учет конкретных результатов его профессионализации, а также разработку научно-практических рекомендаций по диагностике, аттестации и экспертизе⁸⁹.

Экспертный мониторинг является информационной основой *психологического сопровождения* профессионального становления человека. Под психологическим сопровождением понимают непрерывный процесс изучения и анализа, развития и коррекции субъектов труда. Оно осуществляется в рамках лично ориентированных технологий профессионального становления для наиболее полной реализации творческого потенциала человека, поддержания его комфортного психического состояния и достижения наивысшей продуктивности деятельности.

Стадия профессионализации охватывает в потенциальном плане наиболее продуктивный возрастной период человека – зрелость. *Акмеологическое*⁹⁰ сопровождение профессионала не только обуславливает повышение его профессионализма, но и создает условия для самоактуализации личности и полноценной реализации в профессии.

Таким образом, мониторинг является эффективной технологией, обуславливающей профессиональное развитие и саморазвитие личности. Его результаты выступают в качестве информационной основы принятия управленческих решений и проектирования профессионального роста и карьеры специалистов.

⁸⁹ См.: Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной деятельности. М., 1996.

⁹⁰ Акмеология (от греч. акмё – расцвет) – наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на стадии его зрелости и достижение им наиболее высокого уровня в этом возрастном периоде – акме.

Глава 6. ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Психологическая структура профессионально-педагогической деятельности

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.

В самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определенным образом мотивированная деятельность в целом, входящие в ее состав целенаправленные действия и, наконец, 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", – указывает Б. Ф. Ломов⁹¹.

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:

- субъект-объектными, обусловленными отношениями педагога к средству, предмету педагогического воздействия;
- 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. Структура целостной педагогической деятельности представлена на рис. 11.

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 дея-

⁹¹ Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии //Психол. журн. 1981. Т. 2, № 5. С. 11.

тельности индивидуальный характер. Таким образом, цели совместной педагогической деятельности совпадают, мотивы же участников этой деятельности всегда различны, индивидуальны.



Рис. 11. Структура целостной педагогической деятельности

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 лично 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.

Функции профессионально-педагогической деятельности

Смысл и значение любой деятельности можно понять, лишь рассматривая ее сквозь призму объективно данных общественных функций. "Поскольку индивидуальная деятельность есть лишь составная часть деятельности общества, – указывает Б. Ф. Ломов, – ясно, что и анализ ее должен начинаться... с изучения функций этой индивидуальной деятельности в системе общественной жизни"⁹². Отсюда вытекает значимость функционального анализа деятельности для понимания ее социальной обусловленности.

Под функцией понимается однородная по содержанию группа устойчиво повторяющихся видов деятельности, выполнение которых характерно для данной категории профессионально-педагогических работников.

В социально-психологических исследованиях отчетливо прослеживается тенденция группировки функций на основе анализа содержания деятельности и этапов ее осуществления. Функции, выделяемые по содержательному принципу, определяются целями деятельности. К ним относятся обучающая, воспитывающая и развивающая функции. Они обладают общей структурой, состоят из следующих компонентов: педагогических целей и задач, педагогического взаимодействия (общения), а также контроля и оценки способов учения и преподавания.

На основе изучения педагогической деятельности педагогов профессиональной школы было выделено две группы функций: целевые и операциональные. К целевым относятся функции реализации, которые направлены на достижение главной профессиональной цели – обучение профессии и становление личности специалиста, т. е. обучающая, воспитывающая, развивающая и мотивирующая функции. Их осуществление обеспечивается системой операциональных функций: конструкторской, организаторской, гностической, коммуникативной и производственно-технологической. Первые четыре характерны для педагога любого учебного заведения, последняя – лишь для педагога профес-

⁹² Ломов Б. Ф. Указ. соч. С. 9.

сиональной школы, она и составляет своеобразие профессионально-педагогического труда.

Охарактеризуем эти функции.

Обучающая функция является одной из ведущих в деятельности педагогов. Ее смысл состоит в формировании у обучаемых системы профессиональных знаний, умений и навыков. Имея общую целевую направленность, обучающие функции мастера и преподавателя специализированы. Деятельность преподавателей общепрофессионального цикла направлена в основном на формирование профессионально-технологических знаний и умений, составляющих теоретическую базу для практического освоения профессий. Значимость обучающей функции преподавателя возрастает в условиях научно-технической революции. Обучающая функция мастера производственного обучения заключается в формировании у учащихся профессиональных умений и навыков. Выполнение этой функции требует от мастера высокой рабочей квалификации. В связи с переводом профессиональной школы на подготовку высококвалифицированных рабочих широкого профиля, а также по сгруппированным профессиям значение рабочей квалификации в реализации обучающей функции возрастает.

Воспитывающая функция педагогических работников заключается в социально-профессиональном воспитании учащихся. Рассматривая эту функцию, исследователи, как правило, сводят ее к социально-политическому, нравственному, трудовому, эстетическому и физическому совершенствованию учащихся. Такой подход, на наш взгляд, неправилен. Конечно, мастера и преподаватели занимаются всеми этими формами воспитания. Но главное в их воспитательной работе – это формирование профессиональной направленности личности учащихся: потребности в профессиональном труде, устойчивых положительных мотивов труда, склонности и интереса к профессиональной деятельности.

Развивающая функция состоит в психическом развитии личности учащихся: их сенсомоторной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. Значение этой функции обуславливается двумя факторами. Во-первых, среди учащихся профессиональной школы немало педагогически запущенных подростков. Отсутствие учебно-познавательных мотивов и интереса к учению отрицательно сказывается на развитии у них основных психиче-

ских процессов – памяти и мышления. Трудновоспитуемость подростков зачастую обусловлена отклонениями в эмоционально-волевой сфере. Перед педагогами стоит сложная задача не только психического развития, но и его коррекции у части учащихся. Вторым фактором является формирование профессионально важных свойств и ключевых квалификаций. Для каждой профессии эти качества и квалификации специфичны. Их развитие – залог успешного освоения профессиональной деятельности, подготовки конкурентоспособного и профессионально мобильного специалиста.

Следующую группу функций целесообразно выделить на основании последовательности этапов профессионально-педагогической деятельности. В нее входят методическая, производственно-технологическая, организаторская, диагностическая функции.

Методическая функция направлена на подготовку, обеспечение и анализ учебно-воспитательного процесса. Правомерность выделения методической функции обусловлена особенностями педагогической деятельности мастера и преподавателя. Централизованное учебно-методическое оснащение учебного процесса невозможно из-за огромного числа существующих профессий. Поэтому педагоги, осуществляющие профессиональное обучение, должны самостоятельно отбирать научно-техническую информацию, методически ее перерабатывать, трансформировать в учебный материал, планировать его, выбирать эффективные средства обучения. Удельный вес этой работы в профессиональной школе значительно больше, чем в общеобразовательной. Многие преподаватели и мастера являются проектировщиками учебного процесса по своему предмету.

Эта функция предполагает также осмысление эффективности форм, методов и средств педагогического воздействия, учебно-воспитательного процесса. Методическая функция порождает у педагогов постоянное стремление к совершенствованию профессиональной деятельности, выработке индивидуального стиля ее выполнения, способствует переходу от репродуктивной деятельности к эвристической и творческой. Особенности этой функции инициируют инновационную деятельность.

Специфической функцией, характерной для педагогов профессиональной школы, является *производственно-технологическая*. Впервые эта функция как самостоятельная была выделена Г. А. Карповой⁹³ с учетом того, что основой профессиональной подготовки является общественно полезный и производительный труд, насыщенный технологическими и техническими средствами производства.

Что же представляет собой эта функция? В труде мастера производственного обучения она сводится к выполнению таких видов работ, как несложный ремонт, наладка и настройка производственно-технических средств, разработка технической и технологической документации, руководство техническим творчеством учащихся, выполнение производственных работ, требующих высокой квалификации при изготовлении сложной продукции. Производственно-технологическая функция преподавателя заключается в наладке учебно-демонстрационного оборудования, выполнении расчетно-аналитических работ, рационализаторстве, демонстрации рабочих приемов и операций в процессе теоретического обучения.

Производственно-технологическая деятельность мастера и преподавателя выступает как сложный, комплексный вид труда, объединяющий труд инженера, технолога и методиста. Выполнение этой функции занимает у педагогов профессиональной школы достаточно заметное место при планировании и подготовке уроков, оборудовании кабинетов и мастерских, знакомстве с научно-технической информацией, участии в научно-технических обществах, руководстве техническим творчеством.

Организаторская функция реализуется в ходе профессионально-образовательного процесса и воспитательной работы. Она осуществляется при проведении уроков, организации познавательной деятельности учащихся, управлении коллективом группы во внеучебное время, организации режима труда и отдыха учащихся, общественно полезного труда, руководстве научно-техническим творчеством учащихся.

Одной из важных функций педагогов является *диагностическая*. Выделение диагностической функции в деятельности

⁹³ См.: Зборовский Г.Е., Карпова Г.А. Инженер-педагог: образ жизни и профессиональная деятельность. Свердловск, 1983. С.34.

педагога профессиональной школы обуславливается следующими моментами:

- контингент учащихся профессиональных училищ формируется из числа выпускников основной и полной средней школы. В средней школе познание учащегося ведется на основе длительного наблюдения за ним в ходе учебно-воспитательного процесса, основательного изучения его развития в семье, его социального окружения. В профессиональной школе постепенное накопление сведений об учащемся невозможно. Это обусловлено коротким сроком обучения. Следовательно, педагог психологический должен быть более компетентным, чем его коллега в школе;

- в профессиональных училищах выше, чем в школе, процент подростков с разного рода отклонениями в психике, "трудных". Для осуществления педагогического процесса мастеру, преподавателю необходимы и специальные знания, и владение несложными, но оперативными методами диагностики деформации психического развития;

- у многих учащихся не сформированы познавательные потребности, способы учебных действий. Они пришли в училище, чтобы получить профессию, а не учиться. Школа потому и рассталась с ними, что они не хотели или не могли уже учиться. Педагог должен поставить диагноз такому учащемуся, выявить причину его "жизнерадостно-наплевательского" отношения к учебе.

Таким образом, анализ профессиональной деятельности мастеров производственного обучения и преподавателей позволяет выделить три функции-цели: обучающую, воспитывающую, развивающую – и четыре функции-операции: методическую, производственно-техническую, организаторскую и диагностическую.

Первая группа функций является ведущей, вторая выступает как общественно выработанные способы достижения целевых функций. В реальной педагогической деятельности все семь рассмотренных функций тесно переплетены, взаимосвязаны, что приводит к обогащению каждой функции в отдельности и всей деятельности в целом.

Содержание профессионально-педагогической деятельности

Введение в практику работы профессиональной школы лично 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 прежде всего 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 и др. 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 нами были 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 учебно-производственного 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. Творческий подход необходим педагогу профессиональной школы для решения не только собственно педагогических задач, но и многих инженерных и производственных.

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 задач⁹⁴.

Анализ литературы, исследование профессионально-педагогической деятельности педагогов профессиональных училищ Свердловской области позволили нам определить основные профессионально-педагогические задачи:

- проектирование профессионально-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;
- организация и осуществление производственно-технологической деятельности;
- диагностика профессиональной направленности, компетентности и профессионально важных качеств личности учащихся;
- управление ученическими коллективами и организация их самоуправления;

⁹⁴ См.: Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976. С. 23.

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

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 мы рассмотрели 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 мы рассмотрели 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 учебно-воспитательного процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций, построение альтернативных моделей педагогической деятельности, проектирование развития личности и коллектива, контроль за процессом и результатом обучения и воспитания;

- 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 производственной ситуации, планированию и рациональной организации технологического процесса, эксплуатации технических устройств;

- производственно-операционные умения – общетрудовые умения по смежным рабочим профессиям на уровне 4–5-го квалификационного разряда⁹⁵;

- специальные умения – узкопрофессиональные умения по специальности в рамках какой-либо одной отрасли производства (машиностроение, электроэнергетика, строительство и др.).

Таким образом, структурно-функциональный анализ профессионально-педагогической деятельности позволил определить три ее уровня: вид деятельности, типовые профессионально-педагогические задачи и профессионально-педагогические умения (табл. 8).

Таблица 8

Содержание профессионально-педагогической деятельности

Вид деятельности	Типовые задачи	Умения
1	2	3
Диагностика профессиональной направленности, обучаемости и подготовленности	Подбор методов диагностики. Разработка тестов проверки знаний и умений. Интерпретация результатов диагностики	Проектировочные, дидактические, прогностические

⁹⁵ Состав этих умений по каждой рабочей профессии и специальности определен в квалификационных характеристиках.

1	2	3
Деятельность, предваряющая профессионально-образовательный процесс	Проектирование учебно-воспитательного процесса, его дидактическое оснащение. Разработка технологии оценки и контроля способов осуществления действий. Материально-техническое обеспечение учебно-производственного процесса	Гностические, прогностические, конструктивно-технические, дидактические, производственно-операционные
Личностно ориентированное профессиональное обучение	Формирование учебно-профессиональных мотивов. Организация и осуществление познавательной и учебно-профессиональной деятельности учащихся: объяснение, демонстрация, проведение инструктажей, создание проблемных ситуаций, оценка и контроль качества обучения	Коммуникативно-режиссерские, организационно-методические, прогностические, конструктивно-технические, технологические, общепрофессиональные, производственно-операционные, специальные
Социально-профессиональное воспитание	Диагностика воспитанности и воспитуемости. Реабилитация личности. Коррекция отклоняющегося поведения	Психологические, педагогические, прогностические, коммуникативные
Внеучебная воспитательная работа	Диагностика личности и коллектива учащихся. Формирование ученического коллектива. Организация управления коллективом и его самоуправления. Социально-политическое, нравственное и профессиональное воспитание. Психологическая реабилитация и коррекция отклонений в поведении учащихся. Сотрудничество с родителями по воспитанию учащихся	Организационно-педагогические, прогностические, организационно-методические, коммуникативно-режиссерские

1	2	3
Производственно-технологическая деятельность	Организация производительного труда. Выполнение квалифицированного рабочего труда на уровне 4–5-го разряда	Организационно-методические, конструктивно-технические, общепрофессиональные, специальные, производственно-операционные
Повышение уровня профессионально-педагогического образования и квалификации	Разработка инновационных проектов и предложений. Развитие позитивной Я-концепции и педагогической рефлексии	Гностические, психолого-педагогические, рефлексивные, прогностические, конструктивные
Инновационная деятельность	Изучение передового педагогического опыта. Проектирование нововведений в области лично ориентированного образования. Развитие педагогической рефлексии. Освоение технологий инновационной деятельности	Прогностические, психолого-педагогические, проективные, рефлексивные

Личностно ориентированное педагогическое взаимодействие

Педагогическая фасилитация

Личностно ориентированное взаимодействие – это педагогическое общение субъектов образования (педагогов и обучаемых), которое создает наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, придает обучению характер сотрудничества, обеспечивает достижение целей и задач образования, способствует развитию обучаемых и позволяет педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал.

Из приведенного определения вытекают следующие функции педагогического взаимодействия: мотивационная, образова-

тельная (обучение и воспитание), развивающая, фасилитационная. Остановимся подробнее на фасилитационной функции.

Фасилитация (от англ. *facility* – благоприятные условия) – усиление доминантных реакций, действий в присутствии других людей – наблюдателей и содейтелей⁹⁶.

Педагогическая фасилитация – это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально-педагогического процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога.

К. Роджерс выделил три условия гуманизации любых межличностных отношений, обеспечивающих конструктивные личностные изменения: 1) безоценочное позитивное принятие другого человека; 2) активное эмпатийное слушание; 3) конгруэнтное (адекватное, подлинное и искреннее) самовыражение в общении⁹⁷. Последователи К. Роджерса подчеркивают, что обучение должно стать средством личностного роста обучаемых и педагогов. Педагогу в общении следует быть фасилитатором – человеком, облегчающим проявление инициативы и личностное взаимодействие обучаемых, содействующим процессу их психического развития. В. Н. Смирнов указывает, что феномен фасилитации возникает только в том случае, если педагог является авторитетным, референтным, признанным⁹⁸.

В результате педагогического взаимодействия возникают различные психологические новообразования личностного и межличностного характера, которые принято называть изменениями или эффектами. В последнее время эти новообразования получили название феноменов. Они могут иметь конструктивный (развивающий) и деструктивный (разрушающий) характер. Одним из значимых конструктивных феноменов педагогического взаимодействия является психологический статус личности, без обретения которого не может осуществляться процесс активного, последовательного, прогрессивного развития и саморазвития личности. Статус характеризует не только реальное место учаще-

⁹⁶ См.: Майерс Д. Социальная психология: Пер. с англ. СПб., 1997. С. 356.

⁹⁷ Роджерс К. Вопросы, которые я бы задал, если был бы учителем // Семья и школа. 1987. №11.

⁹⁸ Смирнов В.Н. Педагогические теории, системы и технологии. М., 1997.

гося в системе межличностных отношений, но и положение в учебной группе, семье, группах сверстников, которое он приписывает самому себе.

Потребность в построении себя как личности, в самосовершенствовании не возникает спонтанно, она развивается в процессе педагогического взаимодействия. Именно педагогическое влияние позволяет учащемуся осознать несовпадение Я-реального и Я-идеального, без чего невозможно развитие. Педагогическая поддержка не только выполняет функцию защиты учащегося от неуверенности, страха невыполнения учебных заданий, но и помогает в утверждении его статуса.

Феномен авторитета педагога имеет особое значение в реализации используемых им стратегий педагогического взаимодействия. Наблюдения психологов и педагогов показывают, что педагог может быть авторитетным лицом для учащихся любого возраста, но основания его авторитета различны.

В процессе педагогического взаимодействия могут возникать психологические феномены, зачастую не осознаваемые ни учащимися, ни педагогами. Эти воздействия можно назвать ненаправленными и произвольными. Нередко возникают ситуации, когда педагог тормозит активность учащихся, вызывая у них негативное отношение не только к себе, но и к деятельности, в которую они включены. Эти проявления известны как феномен негативной фасилитации. Она ведет к возникновению психологических барьеров и комплексов, а затем реализуется в защитных реакциях организма: повторных действиях, грубости, болтливости.

В. Н. Смирнов подчеркивает необходимость учета следующих подходов для создания на занятиях среды, оптимальной для решения образовательной задачи на основе личностно ориентированного взаимодействия педагога с учащимися:

- интерактивного, основанного на свободе обучающегося, решающего образовательную задачу, на обратной связи в системе "преподаватель–ученик", непрерывном общении преподавателя и учащихся, учете реакций обучаемых и оптимизации образовательной среды для повышения эффективности процесса обучения. К интерактивным методам обучения относятся, в частности, направленная дискуссия и разнообразные по форме ролевые и

имитационные игры, моделирующие ситуации, появляющиеся в процессе решения проблем;

- фасилитационного, предполагающего создание на занятиях среды, оптимальной для решения образовательной задачи на основе сотрудничества педагога с учащимися, их принятия и постоянной поддержки, веры в их способности, взаимоуважения и доверия. Фасилитационный подход содействует развитию активной личностной позиции, наиболее полному удовлетворению познавательных и творческих потребностей, а следовательно, и самореализации учащихся⁹⁹.

В зарубежной психологии изучалась связь между фасилитационными способностями педагогов и уровнем их общефизического развития. Установлено, что общефизическое развитие является важным условием межличностного общения, поскольку фасилитация учения требует высокого уровня психического и психофизиологического функционирования педагога. В этой связи можно предположить, что большинство педагогов, характеризующихся низким уровнем общефизического развития (страдающих, например, от излишнего веса, повышенного артериального давления, сердечной недостаточности, имеющих другие соматические отклонения), по чисто приспособительным причинам неосознанно избегают работы в напряженном режиме фасилитации учения.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме фасилитации позволил определить основные концептуальные положения развития педагогической фасилитации.

Педагоги, работающие в русле личностно ориентированной парадигмы, допускают самостоятельность и ответственную свободу учащихся при составлении учебной программы, постановке учебных целей, оценивании результатов учебной работы. При этом педагог выступает не только как руководитель, но и как фасилитатор учения, т. е. человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, групповую учебную работу, поддерживающий

⁹⁹ См.: Смирнов В. Н. Указ. соч.

проявления в ней кооперативных тенденций, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал.

Переход традиционно работающего педагога к такому новому для него стилю деятельности происходит постепенно, поскольку он связан с глубокой и, следовательно, достаточно медленной личностной перестройкой и педагога и учащихся. При этом ведущими являются не столько изменения содержания и методов преподавания, сколько становление и укрепление основных личностных установок, постоянный личностный профессиональный рост педагога-фасилитатора.

Анализ поведения учащихся на занятиях педагогов-фасилитаторов показывает, что (по сравнению с поведением на традиционных занятиях) они более инициативны в речевом общении, задают больше вопросов, больше времени заняты решением собственно учебных задач, обнаруживают более высокий уровень когнитивного функционирования (например, больше времени затрачивают на различные мыслительные действия и меньше – на мнемонические). Они также реже пропускают занятия, демонстрируют более высокие академические достижения по всем учебным дисциплинам, создают меньше проблем для педагога на занятиях. Установлено, что выраженность всех этих различий прямо пропорциональна продолжительности работы педагога-фасилитатора с учащимися.

В исследовании И. В. Жижиной установлены следующие основные индикаторы фасилитационных способностей педагогов: эмпатия, интроверсия–экстраверсия, лидерство, коммуникативность, рефлексия, искренность¹⁰⁰.

Опытно-поисковая работа в Нижнетагильском педагогическом колледже № 2 позволила ей определить уровень развития фасилитации у педагогов. Исследования показали, что у 14% преподавателей высокий уровень педагогической фасилитации. Это выражается в том, что они очень критично относятся к себе, пытаются всегда выявить причинно-следственные связи явлений, хорошо работают в коллективе и для коллектива, легко устанавливают и поддерживают контакты, воспринимают студентов как значимых, открыты в общении, жизнерадостны, направлены к

¹⁰⁰ См.: Жижина И.В., Зеер Э.Ф. Психологические особенности педагогической фасилитации //Образование и наука.1999. № 2(2).

внешнему миру окружающих людей и событий, имеют ярко выраженные лидерские качества, достаточно развитые деловые качества. Эти педагоги чувствительны к потребностям и проблемам окружающих, великодушны, с неподдельным интересом относятся к людям, эмоционально отзывчивы, стремятся к поддержанию хороших отношений с людьми, всегда готовы прийти на помощь другим.

Средний уровень педагогической фасилитации отмечен у 59% преподавателей. Это выражается в том, что педагоги не всегда контролируют свои действия и поступки, недостаточно критично оценивают их. Поведение таких педагогов устойчиво, и они не считают нужным его изменять в зависимости от ситуации. Пытаясь выявить причины возникшей проблемы, они обвиняют других и не видят, что сами являются главным ее источником. Эти педагоги менее открыты в общении, необходимость новых контактов иногда выводит их из равновесия. У них недостаточно развиты лидерские качества, они склонны к подавлению других, к конфликтам. Педагоги со средним уровнем фасилитации не относятся к числу особо чувствительных людей, в межличностных отношениях они в большей степени склонны судить о других по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям, им не чужды эмоциональные проявления, но отсутствует раскованность чувств, и это мешает полноценному восприятию людей.

Низкий уровень педагогической фасилитации выявлен у 27% преподавателей. Это выражается в том, что педагоги слышат только себя и никак не реагируют на окружающих, проявляют к ним эмоциональную холодность, не контролируют свои действия и поступки, не критичны по отношению к себе, небрежны в отношениях с людьми, непредсказуемы в силу закрытости личности.

Обобщение результатов исследования педагогической фасилитации показало следующее:

1. Необходимо усиление психологизации содержания и технологий обучения, приведение их в соответствие с данными современной психологической науки.

2. Наиболее благоприятные условия для реализации фасилитационного подхода создаются при лично ориентированном обучении.

3. Необходимо изменение представлений о педагогическом мастерстве как о совокупности профессиональных знаний, умений и навыков, развиваемых в процессе выполнения педагогической деятельности и в значительной степени определяемых стажем работы как мерой педагогического опыта. Педагогическое мастерство – это результат личностного роста педагога в своей профессии, совершенствования его целостного творческого и личностного потенциала, неразрывно связанного со спецификой личностной позиции педагога в социально-психологическом контексте учебно-воспитательного процесса.

Личностно ориентированное общение

Личностно ориентированное общение в социальной психологии не выделяется как самостоятельный тип межличностного общения. Основываясь на парадигме личностно ориентированного образования и фасилитационном подходе, обоснуем правомерность выделения этого типа общения, его особенности и развивающие возможности.

Общение – сложный, многоуровневый феномен. При его характеристике выделяют три взаимосвязанные стороны: перцептивную, интерактивную и коммуникативную.

Перцептивная сторона определяется как восприятие внешних признаков человека, их соотнесение с особенностями личности, интерпретация и прогнозирование на этой основе ее деятельности и поведения. Выделяют четыре основные функции межличностной перцепции:

- познание себя;
- познание участников общения;
- совместную деятельность на основе сотрудничества;
- установление комфортных эмоциональных отношений.

Сущность межличностной перцепции определяют следующие механизмы:

- познание и понимание друг друга (идентификация, эмпатия, аттракция);
- познание самого себя (рефлексия) в процессе общения;
- прогнозирование поведения участников общения: обучаемых, педагога (каузальная атрибуция).

Эти внутренние механизмы восприятия обуславливают продуктивность личностно ориентированного общения при условии их учета в обучении и воспитании, использования психологически обоснованных технологий общения, которые будут рассмотрены ниже.

Коммуникативная сторона общения проявляется в обмене информацией, трансляции, презентации субъектами общения своих эмоциональных переживаний, идентификации ценностных ориентаций, отношений, установок.

Специфика межличностной коммуникации проявляется в следующих феноменах: психологической обратной связи, наличии коммуникативных барьеров, существовании различных способов передачи информации (невербального и вербального). Рассмотрим феноменологию коммуникативного процесса.

Механизм обратной связи характеризуется тем, что в процессе общения объем информации как бы удваивается и помимо передачи содержания информации (обучения) происходит также оценка деятельности и поведения участников общения. Актуальной является не только передача информации, но и определение того, как она воспринята, понята другими.

Коммуникативный барьер составляют те психологические препятствия, которые затрудняют адекватную передачу информации. К факторам, обуславливающим коммуникативные барьеры, относятся невыразительная, фонетически неправильная речь, погрешности в логике ее построения, социокультурные и этнические различия, внешний вид, манера поведения и др. В преодолении барьеров педагогического общения важное значение принадлежит авторитету педагога и использованию технологий педагогической фасилитации.

Интерактивная сторона общения связана с взаимодействием субъектов обучения и воспитания, с непосредственной организацией их совместной деятельности. Существует несколько видов мотивации межличностного взаимодействия:

- максимизация общего успеха, результата (мотив кооперации);
- максимизация собственных достижений (мотив индивидуализма);

- максимизация относительных достижений (мотив конкурентности);
- максимизация успехов и достижений других (мотив альтруизма);
- минимизация успехов, достижений других (мотив агрессии);
- минимизация различий в достижениях (мотив равенства).

Соответственно перечисленным мотивам различают и стратегии межличностного взаимодействия: сотрудничества, соперничества, компромисса, уступчивости и избегания. Личностно ориентированное образование обуславливает использование стратегий сотрудничества и компромисса.

Для реализации этих стратегий взаимодействия обучаемых и педагогов используются различные организационные технологии обучения и воспитания:

- фронтально-групповая;
- бригадная (звеньевая);
- индивидуальная.

Реализация лично ориентированного общения в профессионально-образовательном процессе обуславливает применение технологий педагогической фасилитации, максимально учитывающих психологические особенности всех трех сторон межличностного общения. Основными принципами отбора таких технологий являются:

- обеспечение сотрудничества всех субъектов образования;
- построение общения на паритетных началах;
- признание за каждым участником права на собственную позицию и мнение;
- признание каждого субъекта общения индивидуальной и уникальной личностью;
- открытое проявление собственных чувств и эмоциональных переживаний;
- фасилитационная организация пространства общения.

Приведем технологические приемы обучения и воспитания, адекватные этим принципам.

1. Педагог реагирует не на поверхностные эмоциональные реакции обучаемых, а на их скрытые чувства, помогая тем самым

осознать, почему обучаемые испытывают такие чувства и переживания. Педагогическая эмпатия включает следующие уровни:

- рациональный (понимание эмоционального состояния);
- эмоциональный (сопереживание состояния обучаемого);
- действенный (оказание реальной помощи в преодолении отрицательных эмоций);
- опережающий (прогнозирование возможных эмоциональных состояний).

Эмоциональный компонент личностно ориентированного общения способствует развитию гуманистической центрации педагога на личности обучаемого.

2. Следующий прием – безусловное уважение и позитивное принятие обучаемого как личности, способной к самоизменению и саморазвитию. Этот прием проявляется в избегании негативных оценочных суждений, доверии, оптимистической гипотезе о потенциальных возможностях обучаемого.

3. В процессе общения важно проявление педагогического такта на основе соотнесения задач, условий и возможностей участников общения. Такт есть выбор и осуществление такой меры педагогического воздействия, которая основана на отношении к личности собеседника как к главной ценности: это тонкая грань между отдельными воздействиями, это естественность, простота обращения без фамильярности, искренность без фальши, доверие без попустительства, просьба без упрашивания, рекомендации и советы без навязчивости, воздействия в форме предупреждения, внушения и требования без подавления самостоятельности, серьезность без натянутости, юмор без насмешки, требовательность без придирки, настойчивость без упрямства, деловой тон без сухости.

4. Конгруэнтное (искреннее) сопровождение педагогом своей деятельности дает искреннюю эмоциональную реакцию на протекание педагогического общения на вербальном и невербальном уровне. Эмоционально окрашенные оценки могут быть не только позитивными, но и негативными, при этом последние не носят деструктивного характера.

5. Безусловное (безоценочное) принятие обучаемого выражается во внимании к нему, поддержке, одобрении. Недопустимо

отрицательное отношение к обучаемому в зависимости от его неуспеваемости, невыполнения поручений.

6. Важным приемом является использование техник фасилитационного общения:

- обращение к обучаемому по имени;
- прием "зеркало отношений" (добрая улыбка – приветственная, ободряющая, выражающая сопереживание);
- создание ситуации успеха¹⁰¹, авансирование похвалы, что повышает способности обучаемых;
- выдвижение оптимистических гипотез о возможностях и способностях обучаемых. Позитивные ожидания педагогов инициируют саморазвитие обучаемых и, как правило, сбываются.

7. Эффективным фасилитационным приемом является саморепрезентация педагога, самораскрытие им своего жизненного и педагогического опыта. Использование этого приема способствует принятию обучаемыми личности педагога и тем самым позволяет снять психологические барьеры отчужденности между всеми субъектами личностно ориентированного педагогического общения.

Психологические особенности личности педагога профессиональной школы

Анализ функций и содержания профессионально-педагогической деятельности позволил определить основные компоненты профессионально обусловленных подструктур личности педагога. Исходя из четырехкомпонентной структуры личности специалиста (см. гл. 2), мы спроектировали их составляющие. Уточнение состава компонентов подструктур и уровней их выраженности осуществлялось в ходе проведения диагностирующих семинаров-тренингов¹⁰². Всего было проведено 34 семинара-тренинга с педагогами начального и среднего профессио-

¹⁰¹ См.: Белкин А. С. Указ. соч.

¹⁰² Опытнo-поисковая работа осуществлялась совместно с О.Н. Шахматовой (см.: Шахматова О.Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов профессиональной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000).

нального образования – преподавателями и мастерами производственного обучения.

Главной целью диагностирующих семинаров-тренингов была актуализация профессионально-психологического потенциала педагогов.

Основные задачи семинаров-тренингов:

- мотивация профессионального роста и инновационной деятельности;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности и аутокомпетентности;
- развитие и формирование ключевых квалификаций и компетенций;
- коррекция профессионально-психологического профиля личности педагога.

В процессе опытно-поисковой работы мы исследовали различные варианты профессионально-психологического профиля педагога. Постоянной оставалась профессионально обусловленная структура личности, конгруэнтная профессионально обусловленной структуре личности специалиста.

Ниже приведена обобщенная форма профессионально-психологического профиля педагога.

1. Социально-психологическая направленность

Тип педагогической центрации:

- конформная,
- эгоцентрическая,
- гуманистическая,
- авторитарная,
- на интересах родителей,
- методическая.

2. Профессиональная компетентность

2.1. Педагогическая компетентность.

2.2. Психологическая компетентность.

2.3. Социально-коммуникативная компетентность:

- социально-коммуникативная адаптивность,
- стремление к согласию,
- нетерпимость к неопределенности,
- избегание неудач,

- фрустрационная толерантность.
- 3. Педагогически значимые качества
 - 3.1. Логическое мышление.
 - 3.2. Творческий потенциал.
 - 3.3. Эмпатия:
 - сопереживание,
 - действенная эмпатия.
 - 3.4. Субъективный контроль:
 - интернальность,
 - экстернальность.
 - 3.5. Социальный интеллект.
- 4. Педагогически нежелательные качества
 - 4.1. Ригидность.
 - 4.2. Авторитарность.
 - 4.3. Демонстративность.
 - 4.4. Педантичность.

Рассмотрим особенности *социально-психологической направленности* педагогов по результатам диагностики.

Устойчивое побуждение к деятельности по избранной профессии, стремление реализовать в ней себя, применить свои знания, способности отражает сформированность профессиональной направленности личности. Это сложное, интегративное качество. Составляющими профессионально-педагогической направленности личности преподавателей и мастеров производственного обучения являются социально-профессиональные ориентации, профессионально-педагогические интересы, мотивы профессиональной деятельности и самосовершенствования, профессиональные позиции личности. В них отражаются отношение к профессионально-педагогической деятельности, интересы и склонности, желание совершенствовать свою подготовку.

Диагностика степени удовлетворенности основных потребностей осуществлялась по методике, основанной на типологии А. Маслоу. Он выделил следующие пять групп потребностей:

- физиологические (в пище, отдыхе, движении, сексе и др.);
- в безопасности, защищенности от стихийных бедствий, насилия, угроз и др.;
- социальные (в общении, привязанности, любви и др.);

- в признании, самоуважении, профессиональном престиже, уверенности в своих силах, достаточном уровне образования и др.;

- в самовыражении, самоосуществлении и самоактуализации.

Обобщенный анализ результатов диагностики степени удовлетворенности основных потребностей показал, что 42 % педагогов не удовлетворяют свои физиологические потребности; у 78,5% частично не удовлетворены потребности в безопасности и защищенности. Эти негативные показатели отражают социально-экономическую ситуацию в стране, сложившуюся в последние годы. И конечно, субъективное состояние нужды и незащитности негативно сказывается на педагогической деятельности, порождает психическую напряженность во взаимоотношениях с учащимися и коллегами.

Благоприятные показатели удовлетворенности социальных потребностей (62 %) являются следствием социэкономического характера педагогической профессии. Частичная неудовлетворенность (69,6 %) потребности в признании, возможно, является следствием невысокого престижа профессии педагога.

Положительной оценки заслуживает преобладание у ряда педагогов (34,8%) потребности в самовыражении, самоосуществлении и самоактуализации. Эти показатели свидетельствуют о потенциальных возможностях педагогов в совершенствовании и обновлении начального профессионального образования, об их готовности к инновационной деятельности.

Важной характеристикой социально-психологической направленности педагога является тип педагогической центрации. Центрация – это избирательная направленность педагога на разные стороны педагогического процесса. Содержательная интерпретация типов центрации приведена в работе К. М. Левитана¹. Выделяются 6 типов центрации:

- конформная – центрация на интересах, мнениях своих коллег;
- эгоцентрическая – центрация на интересах, потребностях

¹ См.: Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. М., 1994. С. 62–67.

своего Я;

- гуманистическая – центрация на интересах детей. Педагогов с такой центрацией отличает внимание и чуткое отношение ко всем учащимся;

- центрация на интересах, требованиях администрации. Характерна для педагогов с нереализованными индивидуальными особенностями в силу их исполнительности и репродуктивного характера деятельности;

- центрация на интересах родителей. Встречается у педагогов, попавших в зависимость от родителей своих учеников.

- методическая, или познавательная, – центрация на содержании, средствах и методике преподавания.

Анализ результатов диагностики типов педагогической центрации показывает, что отчетливо выражены методическая и эгоцентрическая центрации, в несколько меньшей степени конформная. Настораживает относительно невысокий показатель гуманистической центрации. Можно предположить, что низкие показатели педагогически значимых составляющих этого типа центрации объясняются отсутствием корпоративности, сотрудничества в коллективе, ужесточением межличностных отношений, ориентацией в основном на свои собственные проблемы и трудности. Возможно, сказывается социально-экономическая ситуация и политическая обстановка в стране.

Второй подструктурой личности педагога является *профессиональная компетентность*. Возрастание роли профессионализма в современных условиях с особой остротой ставит проблему профессиональной компетентности специалиста. Что же включает в себя понятие "профессиональная компетентность"? Чем она отличается от привычных, встречающихся в педагогической литературе знаний, умений, навыков, каким образом приобретается специалистом и как изменяется в процессе освоения деятельности? Поставленные вопросы представляют интерес не только для теоретических исследований профессионального становления личности специалиста, но и для практики, ибо от их решения зависит оценка уровня профессионализма отдельных педагогов и педагогических коллективов в целом, возможности профессионального развития, достижения вершины профессионализма – мастерства.

Профессиональная компетентность – это интегративное качество личности специалиста, включающее систему знаний, умений и навыков, обобщенных способов решения типовых задач. Формирование профессиональной компетентности зависит от различных свойств личности, основным ее источником являются обучение и субъективный опыт. Профессиональная компетентность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию, приобретению все новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологической основой компетентности является готовность к постоянному повышению своей квалификации, профессиональному развитию.

Основой диагностики профессиональной компетентности стали типовые профессиональные задачи и ситуации, а также профессионально-педагогические умения.

Таким образом, профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений – показателем конкретным и диагностируемым в отличие от используемых при аттестации педагогических работников таких характеристик, как исполнение должностных обязанностей, личный вклад в выполнение планов и качество подготовки квалифицированных специалистов, состояние дисциплины и профилактика правонарушений среди учащихся.

Исходные данные о профессионально-педагогических умениях были получены путем самооценки степени их выраженности педагогами, а также ранжирования умений по степени практической важности. Степень выраженности профессионально значимых умений оценивалась по пятибалльной системе: умение отчетливо выражено, достаточно сформировано, имеет место, сформировано в минимальной степени, отсутствует. Интерпретация полученных результатов позволила определить группы умений, наиболее сформированные у педагогов при выполнении профессионально-педагогической деятельности, а также умения, которые при осуществлении деятельности не реализуются или отсутствуют.

Рассмотрим результаты диагностики профессиональной компетентности.

Наиболее сформированными по результатам оценки являются гностические умения – познавательные умения в области

приобретения профессионально-педагогических знаний, получения новой информации, выделения в ней главного, обобщения и систематизации передового педагогического и собственного опыта, опыта новаторов и рационализаторов производства. Высокий уровень сформированности этих умений отмечают у себя 78,5 % исследуемых.

73 % педагогов отмечают у себя достаточную сформированность организационно-методических умений по реализации учебно-воспитательного процесса: формированию мотивации учения, организации учебно-профессиональной деятельности учащихся.

66,7 % исследуемых оценивают высокую выраженность у себя дидактических умений. Это общепедагогические умения по определению конкретных целей обучения, выбору адекватных форм, методов и средств обучения, конструированию педагогических ситуаций, объяснению учебного материала.

Следующей по уровню сформированности (64 %) является группа коммуникативно-режиссерских умений, включающих перцептивные, экспрессивные, суггестивные, речевые умения, а также умения по педагогической режиссуре.

Среди них наиболее сформированными у педагогов являются культура речи (умение пользоваться словарным запасом, устанавливать оптимальный темп речи) – 82 %; умение вызывать и поддерживать внимание учащихся – 78 %.

Более 50 % педагогов отмечают у себя несформированность или лишь наличие (умение имеет место) таких умений, как способность по внешнему облику, мимике, пантомимике понять душевное состояние учащихся; способность эмоционально-волевого воздействия; умения в области педагогической режиссуры.

Сформированными у себя организационно-воспитательные умения считают 60 % исследуемых. К наименее сформированным умениям в этой группе относятся диагностика уровня воспитанности учащихся, индивидуализация воспитательных воздействий, анализ эффективности учебно-воспитательного процесса, профилактика и коррекция отклоняющегося поведения.

Только половина педагогов обнаруживает у себя профессионально-технологические умения, необходимые для успешной

реализации педагогической деятельности. Практически не оценивается такая группа умений, как производственно-операционные. Особо следует отметить низкий уровень производственно-операционных умений по рабочим специальностям у преподавателей.

Сформированы в минимальной степени или практически отсутствуют прогностические умения по планированию успешности учебно-воспитательного процесса, анализу педагогических ситуаций, построению альтернативных способов реализации педагогической деятельности, проектированию развития личности и коллектива.

Анализ письменных работ по решению профессионально значимых ситуаций подтвердил полученные данные о недостаточном уровне профессиональной компетентности педагогов. Предлагаемые ситуации были подобраны таким образом, что позволяли диагностировать умения по решению дидактических, воспитательных, а также связанных с развитием личности типовых профессиональных задач. С первыми из них успешно справились около 80 % педагогов. Решение воспитательных задач вызвало затруднение у 43 %. Задачи, для решения которых требовались знания и умения по развитию личности учащегося, прогнозированию результатов учебно-воспитательного процесса, педагогами практически не были решены.

Таким образом, говоря о профессиональной компетентности исследуемой группы профессионально-педагогических работников, можно отметить: 1) высокий уровень компетентности и стремление к самосовершенствованию, приобретению новых знаний; 2) сформированность знаний и умений, необходимых для решения дидактических и методических задач; 3) недостаточный уровень профессионально-технологической подготовленности (в том числе производственно-операционных умений по рабочим профессиям); 4) низкий уровень психолого-педагогических знаний и умений, необходимых для реализации развивающей функции педагога профессиональной школы.

Третьим компонентом личности педагога являются *профессионально важные качества*. Для их выявления применялся

личный опросник¹⁰³. Обработка результатов показала, что профессионально важные качества выражены в основном достаточно, что характеризует средний уровень их сформированности.

Наиболее ярко выражено у педагогов такое качество, как социальный интеллект (75,5 %), позволяющее личности ориентироваться в межличностных отношениях, в изменяющихся ситуациях общения, устанавливать общее и особенное в поведении людей, адекватно реагировать на их поступки, прогнозировать поведение и поступки окружающих, "прочитывать" человека по его внешнему облику, мимике, поведению, манере держаться. Социальный интеллект характеризует также способность человека ставить стратегические и тактические цели, добиваться их реализации, умение принимать оптимальные решения в условиях неопределенности.

На втором месте по степени сформированности стоит эмоциональная отзывчивость (69 %). Данное качество характеризует степень эмоционального отклика, способность педагога общаться к эмоциональным переживаниям учащегося, сочувствовать ему, прийти в нужный момент на помощь, создать необходимый эмоциональный фон, соответствующий настроению учащегося и ситуации.

Следующее наиболее выраженное качество педагога – это требовательность (67 %). Шкала измеряет отношение личности к себе и другим людям. Требовательный педагог придерживается правил, которые считает для себя важными. Он способен к целенаправленной деятельности и умеет побудить других к достижению поставленных целей и задач. Его отличают строгость, умение настоять на своем, решительность и неспособность идти на компромисс в ущерб учебно-воспитательному процессу.

Далее по степени сформированности выступает качество реального педагогического гуманизма (66,7 %), которое характеризует способность личности на основании психологических и педагогических знаний подходить к воспитанию растущего человека, учитывая его индивидуальные способности и особенности его развития и характера, если они не соответствуют общепринятым педагогическим нормам.

¹⁰³ См.: Диагностика личности кандидата в резерв на выдвижение/ Сост. Э. Ф. Зеер, Л. А. Грищенко, Н. Н. Хомец. Свердловск, 1988.

Следующий ранг по степени убывания сформированности имеет качество "совестливость" (65 %), которое характеризует способность личности к нравственному самоконтролю, проявляющемуся в виде осознания, переживания личностью своего отношения к моральным нормам своей социальной среды, всего общества, соответствия своих поступков требованиям этих норм. в виде внутреннего контроля за своим поведением. Для лиц с высоким значением этого фактора характерны такие черты, как ответственность, добросовестность, строгое соблюдение этических стандартов, невозможность компромисса со своими нравственными убеждениями.

Далее по степени выраженности следует социально-профессиональная ответственность (64 %), характеризующая стремление и умение оценивать свое поведение и деятельность с точки зрения пользы или вреда для общества, учебно-педагогического коллектива или отдельной личности, соизмерять свои поступки с господствующими в обществе требованиями, нормами и законами, осознавать свой долг и исполнять его, разумно использовать права и обязанности, рассчитывать свои силы, оценивать профессиональную компетентность и не обвинять в своих неудачах других людей или стечение обстоятельств.

Отчетливо выражена у педагогов способность к волевому воздействию (63 %). Это качество включает в себя осознание цели, действий, принятие взвешенных решений, практическое действие по их реализации, критическую оценку достигнутых результатов.

Близка по степени выраженности к вышеуказанному качеству и профессиональная активность личности (62,3 %). Это качество проявляется в решении задач, интегрирует в себе социальную инициативу, стремление достичь поставленных целей, интерес ко всему новому и необычному.

В меньшей степени выражена сверхнормативная активность (51,5 %). Она предполагает осуществление деятельности, которая не является строго обязательной, не входит в должностные обязанности. Стремление во все вникнуть, принять участие, попробовать себя на самых трудных участках работы, не сулящих наград или материальной выгоды, свидетельствует о готовности личности к инновационной деятельности.

Недостаточно выражено такое важное качество, как коммуникативность (51,6 %), которое характеризует способность к общению, его широту и интенсивность.

Профессионально важным качеством педагога является логическое мышление. Психологи давно установили зависимость уровня развития мышления учащихся от мыслительных способностей педагогов. Логическое мышление отражает сформированность логических приемов мышления как совокупности действий, направленных на выполнение операций анализа, синтеза, классификации понятий, нахождения логических отношений.

Результаты диагностики¹⁰⁴ свидетельствуют, что низкий уровень логического мышления имеют 26 % педагогов, средний – 65 %, высокий – 9 %. Показатели логического мышления в целом недостаточны. Одна из причин этого заключается в том, что педагог из года в год транслирует готовые знания, демонстрирует решение задач, доказывает давно доказанное. Преодоление этой профессиональной ограниченности возможно при помощи специально разработанных для педагогов тренингов познавательных способностей и интеллектуальных умений. Проведение таких тренингов актуально для инновационных учебных заведений, сориентированных на профессиональное развитие и саморазвитие. Одним из путей решения проблемы может стать проведение курсов педагогического мастерства.

Четвертая подструктура личности педагога – *профессионально значимые психофизиологические свойства*. Они также диагностировались на основе личностных опросников и тестов. Рассмотрим результаты диагностики отдельных из этих свойств.

Одним из педагогически значимых индивидуально-психологических свойств является ригидность, проявляющаяся как привязанность к однотипным способам действия и восприятия или относительная неспособность изменить действия или отношение, когда этого требуют объективные условия. Данные диагностики показывают, что у 41 % педагогов ригидность высокая. Во многом это объясняется возрастными особенностями педагогов, стажем их работы. Относительно высокий уровень ригидности педагогов затрудняет взаимопонимание с учащимися,

¹⁰⁴ Диагностика осуществлялась по шкале теста "Методика многофакторного исследования" Р. Кеттелла (16 PF-опросник).

становится фактором, сдерживающим инновации в профессиональном образовании. Нужны психологически компетентные меры по коррекции этого профессионально нежелательного свойства.

Качество "доминантность" имеет выраженность 44 %, что характеризует слабую склонность к лидерству. Низкий показатель свидетельствует об отсутствии у педагогов стремления к профессиональной карьере, об их неуверенности в правильности своих педагогических воздействий. Доминантность относится к потенциальной характеристике личности, и ее недостаточная выраженность позволяет предположить, что ныне существующая педагогическая система не позволяет личности себя реализовать.

Педагогически значимое качество "эмоциональная устойчивость" имеет выраженность 43,5 %. Данное качество характеризует степень противостояния личности стрессам, психическому напряжению, пессимистическому настроению, раздражительности. Внешне оно выражается в выдержке, самообладании, способности длительно переносить неблагоприятные психические воздействия.

Выделенный показатель эмоционального неблагополучия педагогов говорит об их постоянной психической напряженности, что, конечно, отрицательно сказывается на продуктивности их работы, взаимоотношениях с учащимися и коллегами, порождает синдром "эмоционального выгорания".

Таким образом, диагностика показала, что степень выраженности социально и профессионально важных качеств исследуемых педагогических работников неоднородна, многие профессионально значимые характеристики недостаточно выражены. Естественно, это негативно сказывается на продуктивности деятельности педагогов, а также на их профессиональном самочувствии. Профессиональная дисгармоничность испытуемых отражает психологическое состояние педагогов профессиональной школы в целом, невостребованность социально и профессионально важных качеств личности, что порождает неудовлетворенность своей работой.

Продуктивным способом актуализации профессионально-педагогического потенциала и реализации лично ориентированного образования может стать развитие у педагогов *ключевых*

квалификаций. Как уже было показано, ключевые квалификации – это сложные интегративные образования, представляющие собой констелляции профессионально значимых знаний, умений, навыков, свойств и качеств (см. гл. 2). Эти квалификации определяют профессионализм и мастерство педагогов, инновационный характер их деятельности и позволяют преодолеть профессионально обусловленные деформации и кризисы личности.

При определении состава ключевых квалификаций мы опирались на результаты опытно-поисковой работы, проведенной совместно с О.Н. Шахматовой. Организационной формой исследовательской работы был избран диагностирующий семинар-тренинг. Всех участников семинаров мы разделили на четыре группы:

- адаптанты – педагоги со стажем работы до 3 лет, осуществляющие деятельность на репродуктивном (нормативно одобряемом) уровне;
- специалисты – педагоги со стажем работы до 7 лет, выполняющие деятельность на эвристическом уровне;
- профессионалы – педагоги со стажем работы более 7 лет, реализующие деятельность на творческом уровне;
- деформанты – педагоги со стажем работы более 15 лет, для которых характерен стереотипный способ выполнения деятельности.

Определение принадлежности педагога к тому или иному типу осуществлялось на основе диагностики профессионально важных характеристик личности, преобладающих способов выполнения деятельности и профессионально-педагогических умений. Стаж являлся не определяющим, а лишь статистически приемлемым ориентиром. Не все педагоги-специалисты становятся профессионалами – мастерами своего дела. И конечно, не всех педагогов со стажем работы более 15 лет можно отнести к деформантам.

При определении состава ключевых квалификаций мы ориентировались на наше представление о психологической структуре деятельности и профессионально значимые показатели педагогов-профессионалов. Были установлены следующие характеристики по четырем подструктурам личности профессионально успешных педагогов:

- социально-профессиональная направленность: гуманистическая и методическая центрация, потребности в самоосуществлении и самоактуализации, преобладание интернальности над экстернальностью;

- профессиональная компетентность: психологическая компетентность и социально-коммуникативная адаптивность;

- профессионально важные качества: социальный интеллект, логическое мышление, коммуникативность, педагогическая рефлексия, эмпатия;

- психофизиологические свойства: эмоциональная устойчивость и экстравертированность.

Эти профессионально значимые показатели превышали аналогичные у других групп исследуемых педагогов, хотя и не все были выше среднего уровня. Но мы пришли к заключению, что во многом профессионализм и мастерство педагогов определяют именно эти характеристики. Соотнесение их с основными пятью группами ключевых квалификаций (см. гл. 2), а также с технологиями личностно ориентированного обучения позволило нам определить следующий примерный состав ключевых квалификаций педагога профессиональной школы:

- действенный педагогический гуманизм – присоединение к эмоциональному состоянию учащихся, сопереживание и оказание помощи в преодолении негативных эмоций и субъективных трудностей;

- поливалентная профессионально-технологическая компетентность – социально-экономические и правовые знания, общепрофессиональные знания и умения в области измерения, диагностики, информатики, гигиены и охраны труда;

- социально-коммуникативная компетентность – знания, умения и способности, обеспечивающие личностно ориентированное общение и педагогическую фасилитацию;

- социальный интеллект – способность, определяющая продуктивность взаимодействия с учащимися, а также регулирующая познавательные процессы, связанные с отражением социально-психологических отношений;

- сверхнормативная профессионально-педагогическая активность – готовность и потребность в инновационной деятельности, проявление творческой инициативы, превышение норма-

тивных профессиональных функций и должностных обязанностей;

- социально-психологическая толерантность – терпимость к подростковому образу жизни и поведению, этническим особенностям; эмоциональная устойчивость и самообладание;

- педагогическая рефлексия – качество, позволяющее анализировать собственные поступки, знать самого себя и понимать, как учащиеся отражают личностные реакции и когнитивные представления педагога;

- организованность – способность организовать свою деятельность, профессионально-образовательный процесс и учебную деятельность учащихся; выражается также в самостоятельности, требовательности и волевом самоконтроле;

- социальная ответственность – способность к осуществлению самоконтроля и контроля за взаимодействием с учащимися, прогнозирование и коррекция профессионального становления учащихся;

- сенсомоторные способности – психофизиологические свойства, обеспечивающие продуктивное (качественное и производительное) выполнение производственно-технологических действий и операций (особо значимых для мастеров производственного обучения).

Очевидно, что компонентный состав ключевых квалификаций преподавателей общепрофессиональных, специальных дисциплин и мастеров производственного обучения будет несколько отличаться. Для уточнения структуры ключевых квалификаций нужны дальнейшие психолого-педагогические исследования. Опытно-поисковая работа показала, что у наиболее профессионально успешных педагогов эти квалификации отчетливо выражены. Значит, актуальным становится поиск психолого-педагогических технологий развития ключевых квалификаций на курсах повышения квалификации, путем вовлечения педагогов в инновационную деятельность. Действенной формой развития ключевых квалификаций могут стать тренинги и организационно-деятельностные игры.

Ключевые компетенции – это процедурные знания и умения (знания в действии), а также способности, необходимые для успешной деятельности в конкретных профессионально-

педагогических ситуациях. Они не являются личностными характеристиками субъектов деятельности и в этом их принципиальное отличие от ключевых квалификаций. Как социально-профессиональные образования высокого уровня обобщенности они могут быть определены путем анализа целевых (социально-профессиональных) функций педагога.

Реализация воспитательной функции обуславливает необходимость *социально-культурной компетенции*, включающей культуру устной и письменной речи, знание иностранных языков, социальную информированность и компетентное отношение к средствам массовой информации.

Обучающая функция детерминирует *когнитивно-дидактическую компетенцию*, предполагающую знание познавательных способностей учащихся, особенностей целеполагания и проектирования содержания и технологии лично-ориентированного обучения.

Развивающая функция порождает *психолого-педагогическую компетенцию*, включающую знание психологии личности и учебной деятельности учащихся, особенностей их профессионального становления, опыт решения проблемных педагогических ситуаций.

Производственно-технологическая функция обуславливает *специальную компетенцию* – знания о производственных объектах, технологических процессах и производственных действиях.

Таким образом, мы выделили четыре ключевые компетенции: социально-культурную, когнитивно-дидактическую, психолого-педагогическую и специальную. Эти ключевые компетенции являются важными предпосылками реализации лично-ориентированного профессионального образования. Очевидно, что технологии их формирования целесообразно реализовывать в рамках лично-ориентированного обучения.

Какие же выводы можно сделать, основываясь на результатах исследования личности и деятельности педагога профессиональной школы?

1. Важным условием достижения социально-экономических целей обновления общества является опережающее профессиональное образование. Обеспечение опережающего характера об-

разования возможно при условии перехода к личностно ориентированному обучению.

2. Психологическая структура деятельности включает деятельность, направляемую мотивами и стратегическими целями; педагогическое взаимодействие, определяемое тактическими и операциональными целями; способы осуществления педагогического взаимодействия, применение которых зависит от условий выполнения действий и операций. Тематическим ядром (центральным звеном) деятельности педагога является личностно ориентированное педагогическое общение.

3. Профессиональные функции, содержание деятельности педагога детерминируют его профессионально важные характеристики, ключевые квалификации и ключевые компетенции.

4. Анализ содержания профессионально-педагогической деятельности позволяет выделить три уровня ее реализации: виды деятельности, типовые задачи, профессионально-педагогические умения.

5. Утверждение личностно ориентированного обучения в системе профессионального образования предъявляет к педагогу новые требования. Важным условием становления педагога-фасилитатора и инноватора становится развитие ключевых квалификаций и компетенций.

Заключение

В отечественной педагогической психологии накоплен огромный объем научных знаний в области лично ориентированного образования: теории развивающего обучения Л. В. Занкова и В. В. Давыдова, планомерного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, концепции инновационной деятельности педагога В. А. Сластенина, собственно лично ориентированного образования Н. А. Алексеева, Д. А. Белухина, В. В. Серикова и др. Основываясь на исследованиях ведущих отечественных и зарубежных педагогов и психологов по заявленной проблеме, автор попытался адаптировать теории и концепции и на этой основе определить содержание и технологии лично ориентированного профессионального образования.

Автору не в полной мере удалось раскрыть теоретические и практические аспекты новой парадигмы образования, не все вопросы получили научно обоснованное освещение. Лично ориентированное образование рассматривается безотносительно уровней профессионального образования: начального, среднего специального и высшего.

Утверждение лично ориентированного профессионального образования обуславливает проблему согласования его с государственными образовательными стандартами. Актуальным становится решение задач проектирования образовательно ориентированных профиограмм и профессиональных характеристик на основе лично ориентированного подхода. Большими возможностями для реализации этой парадигмы образования обладает блочно-модульное обучение.

Тематическим ядром лично ориентированного профессионального образования являются ключевые квалификации и компетенции. Определение их состава и структуры для групп профессии типа "человек – человек", "человек – техника", "человек – природа", "человек – художественный образ", "человек – знаковая система" и "человек – бизнес", технологий обучения и мониторинга развития существенно обогатило бы практическую значимость концепции ключевых квалификаций и компетенций.

Автор осознает, что представление и интерпретация научных работ педагогов и психологов могут вызвать у них возражение. За возможное некорректное цитирование и ссылки автор приносит свои извинения.

Литература

Абрамова Г. С. Практикум по психологическому консультированию. М., 1995. 128 с.

Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997. 216 с.

Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики: В 2 ч. Ч. 2. М., 1997. 304 с.

Большаков В. Ю. Психотренинг: социодинамика, игры, упражнения. СПб., 1994. 316 с.

Вяткин Б. А. Лекции по психологии интегральной индивидуальности человека / Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2000. 179 с.

Гершунский Б. С. Россия: образование и будущее. Челябинск, 1993. 240 с.

Зеер Э. Ф. Психология профессий. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург, 1997. 280 с.

Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.-метод. пособие. Екатеринбург, 1999. 245 с.

Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997. 480 с.

Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1989. 167 с.

Личностно ориентированное социально-профессиональное воспитание студентов: Науч.-метод. разработка / Под ред. Э. Ф. Зеера. Екатеринбург, 1998. 44 с.

Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 278 с.

Новиков А. М. Профессиональное образование России. М., 1997. 254 с.

Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тутушкиной. М., 1997. 328 с.

Профессиональная педагогика / Под ред. С. Я. Батышева. М., 1997. 512 с.

Психологическое сопровождение выбора профессии / Под ред. Л. М. Митиной. М., 1998. 184 с.

Ратанова Т.А., Шляхта Н. Ф. Психодиагностические методы изучения личности. М., 1998. 264 с.

Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социально-педагогическая психология. СПб., 1999. 416 с.

Регуш Л. А. Психология прогнозирования: способность, ее развитие и диагностика. Киев, 1997. 88 с.

Римкувене Т. В. Майевтический метод в теории и практике личностно ориентированного обучения. Тюмень, 1999. 40 с.

Сериков В. В. Личностно ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–20.

Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997. 224 с.

Станкин М. И. Профессиональные способности педагога: Акмеология воспитания и обучения. М., 1998. 368 с.

Ткаченко Е. В. Основные приоритеты начального профессионального образования // Проф. образование. 1998. № 7–8. С. 10–11.

Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования. М., 1997. 288 с.

Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем. М., 1984. 192 с.

Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. М., 1995. 544 с.

Психодиагностические методики, используемые для определения показателей профиля специалиста

В гл. 4 приведен один из вариантов профессионально-психологического профиля специалиста (см. с. 109). Рассмотрим психодиагностические методики, используемые для определения показателей профиля.

Социально-психологическая направленность

Методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей

Инструкция. Перед Вами 15 утверждений, которые Вы должны оценить, попарно сравнивая их между собой.

Сначала сравните первое утверждение со вторым, третьим и т. д. и результат впишите в первую колонку. Так, если при сравнении первого утверждения со вторым предпочтительным для себя Вы сочтете второе, то в начальную клеточку впишите цифру 2. Если же предпочтительным окажется первое утверждение, то впишите цифру 1. Затем то же самое сделайте со вторым утверждением: сравните и впишите результат во вторую колонку.

Подобным же образом работайте с остальными утверждениями, постепенно заполняя весь бланк.

Во время работы полезно к каждому утверждению вслух добавить фразу "Я хочу...".

Опросник

1. Добиться признания и уважения.
2. Иметь теплые отношения с людьми.
3. Обеспечить себе будущее.
4. Зарабатывать на жизнь.
5. Иметь хороших собеседников.
6. Упрочить свое положение.
7. Развивать свои силы и способности.
8. Обеспечить себе материальный комфорт.
9. Повышать уровень мастерства и компетентности.
10. Избегать неприятностей.
11. Стремиться к новому и неизведанному.

12. Обеспечить себе положение и влияние.
13. Покупать хорошие вещи.
14. Заниматься делом, требующим полной отдачи.
15. Быть понятым другими.

Обработка и интерпретация результатов

Закончив работу, подсчитайте количество баллов (выборов), выпавших на каждое утверждение. Выберите 5 утверждений, получивших наибольшее количество баллов, и расположите их по иерархии. Это Ваши главные потребности.

Для определения степени удовлетворенности пяти главных потребностей подсчитайте сумму баллов по пяти секциям по следующим вопросам:

- 1) материальные потребности: 4, 8, 13;
- 2) потребности в безопасности: 3, 6, 10;
- 3) социальные (межличностные) потребности: 2, 5, 15;
- 4) потребности в признании: 1, 9, 12;
- 5) потребности в самовыражении: 7, 11, 14.

Таблица ответов

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Уровни выраженности

Подсчитайте сумму баллов по каждой из пяти секций и отложите на вертикальной оси графика результата. По точкам-баллам постройте общий график результата, который укажет три зоны удовлетворенности по пяти потребностям (рис. 1.1).

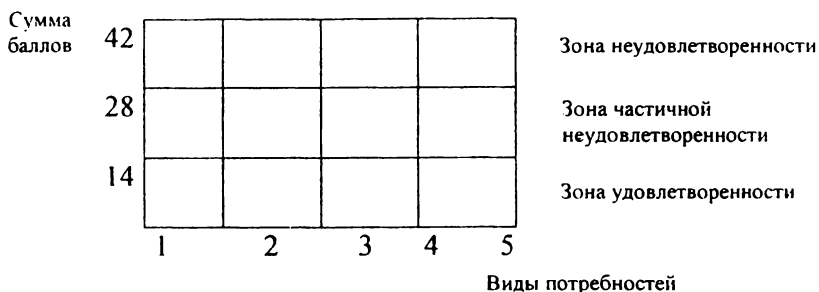


Рис. 1.1. Степень удовлетворенности основных потребностей

Методика диагностики мотивации к успеху

Инструкция. Вам будет предложено 41 утверждение, на каждое из которых ответьте "да" или "нет".

Опросник

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на неопределенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100% выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня деловым человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.

21. Нужно полагаться только на самого себя
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работа других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Обработка и интерпретация результатов

Вы получаете по 1 баллу за ответ "да" на вопросы 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41, а также за ответ "нет" на вопросы 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

Уровни выраженности:

- от 1 до 10 баллов – низкая мотивация к успеху;
- от 11 до 16 баллов – средний уровень мотивации;
- от 17 до 20 баллов – умеренно высокий уровень мотивации;
- свыше 21 балла – слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Диагностика готовности к саморазвитию

Инструкция. Прочитайте каждое утверждение, напишите только его номер и оцените, насколько это утверждение верно для Вас. Если верно, то напротив номера поставьте знак "+"; если неверно, то знак "-". Если не знаете, как ответить, поставьте знак "?". Последний ответ допускается только в крайних случаях.

Опросник

1. У меня появляется желание больше знать о себе.
2. Я считаю, что мне нет необходимости в чем-то меняться.
3. Я уверен (а) в своих силах.
4. Я верю, что все задуманное мною осуществится.
5. У меня нет желания знать свои положительные и отрицательные стороны.
6. В своих планах я чаще надеюсь на удачу, чем на себя.
7. Я хочу лучше и эффективнее работать.
8. Когда нужно, я умею заставить изменить себя.
9. Мои неудачи во многом связаны с неумением это делать.
10. Меня интересуют мнения других о моих качествах и возможностях.
11. Мне трудно самостоятельно добиться задуманного и воспитать себя.
12. В любом деле я не боюсь неудачи и ошибок.
13. Мои способности и умения соответствуют требованиям моей профессии.
14. Обстоятельства сильнее меня, даже если я очень хочу что-то сделать.

Обработка и интерпретация результатов

Готовые ответы во время обработки не исправляйте. Напротив каждого из 14 номеров задания поставьте значение ключа.

Ключ: "+" 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12;

"-" 2, 5, 6, 11, 13, 14.

Подсчитайте Ваши результаты. Количество совпадений может изменяться от 0 до 14. Чтобы определить значение вашей готовности знать себя (ГЗС), требуется подсчитать количество совпадений по утверждениям 1, 2, 5, 7, 10, 13. Максимальное значение ГЗС – 7 баллов. Чтобы определить значение вашей готовности "могу самосовершенствоваться" (ГМС), необходимо подсчитать количество совпадений по утверждениям 3, 4, 6, 8, 11, 12, 14. Максимум – 7 баллов.

Анализ результатов

Полученные значения переносите на график: по горизонтали – ГЗС, по вертикали – ГМС (рис. 1.2).

По двум координатам отметьте на графике точку, которая попадет в один из квадратов: А, Б, В, Г. Попадание в квадрат на графике характеризует Ваше состояние в настоящее время:

- А – могу совершенствоваться, но не хочу знать себя;
- Б – хочу знать себя и могу измениться;
- В – не хочу знать себя и не хочу изменяться;
- Г – хочу знать себя, но не могу себя изменить.

Квадрат А. Вы имеете больше возможностей для саморазвития, чем желания познать себя. В этом случае надо поразмышлять о необходимости начинать в освоении профессии с себя. Профессионализм в любой сфере достигается через нахождение своего индивидуального стиля деятельности, а это без самопознания невозможно.

Квадрат Б. Вы гармонично сочетаете желание познать себя с актуализацией потенциальных ресурсов саморазвития, это очень перспективное сочетание. Так держать.

Квадрат В. Самое неудачное сочетание: "не хочу знать себя" и "не хочу измениться". Обратитесь еще раз к вопросам методики. Чем они Вас насторожили? Подумайте о своем эмоциональном состоянии. Может быть, Вы переживаете кризисное состояние, спад?

Квадрат Г. Вы желаете знать о себе больше, но еще не владеете навыками самосовершенствования. Трудности в самовосприятии не должны вызывать у вас реакцию: не получается, значит, не буду делать. Посмотрите внимательно на утверждения по шкале ГМС, которые не совпали с ключом. Анализ покажет, где и над чем Вам предстоит поработать.

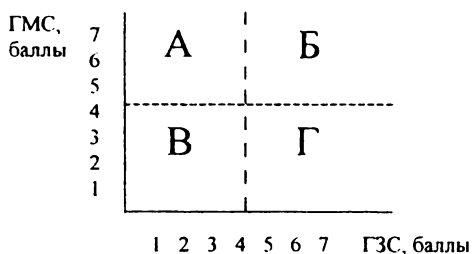


Рис. 1.2. Наглядное отражение готовности к саморазвитию

Компетентность

Диагностика социально-управленческой компетентности (по А. А. Ершову)

Инструкция. Выберите один из четырех вариантов решения каждой ситуации.

Ситуация 1. Ваш непосредственный начальник, минуя Вас, дает срочное задание Вашему подчиненному, который уже занят выполнением другого ответственного задания. Вы и Ваш начальник считаете свои задания неотложными. Выберите наиболее приемлемый для Вас вариант решения:

А. Не оспаривая задания начальника, буду строго придерживаться должностной субординации, предложу подчиненному отложить выполнение текущей работы.

Б. Все зависит от того, насколько авторитетен для меня начальник.

В. Выражу подчиненному свое несогласие с заданием начальника, предупрежу его, что в подобных случаях буду отменять задания, поручаемые ему без согласования со мной.

Г. В интересах дела предложу подчиненному выполнить начатую работу.

Ситуация 2. Вы получили одновременно два срочных задания: от Вашего непосредственного и Вашего вышестоящего начальника. Времени для согласования сроков выполнения заданий у Вас нет, необходимо срочно начать работу. Выберите предпочтительное решение:

А. В первую очередь начну выполнять задание того, кого больше уважаю.

Б. Сначала буду выполнять наиболее важное, на мой взгляд, задание.

В. Сначала выполню задание вышестоящего начальника.

Г. Буду выполнять задание своего непосредственного начальника.

Ситуация 3. Между двумя Вашими подчиненными возник конфликт, который мешает им успешно работать. Каждый из них в отдельности обращался к Вам с просьбой, чтобы Вы разобрались и поддержали его позицию. Выберите свой вариант поведения в этой ситуации:

А. Я должен пресечь конфликт на работе, а разрешить конфликтные взаимоотношения – это их личное дело.

Б. Лучше всего попросить разобраться в конфликте представителей общественных организаций.

В. Прежде всего следует лично попытаться разобраться в мотивах конфликта и найти приемлемый для обоих способ примирения.

Г. Выяснить, кто из членов коллектива служит авторитетом для конфликтующих, и попытаться через него воздействовать на этих людей.

Ситуация 4. В самый напряженный период завершения производственного задания в бригаде совершен неблагоприятный поступок,

нарушена трудовая дисциплина, в результате чего допущен брак. Бригадир неизвестен виновник, однако выявить и наказать его надо. Как бы Вы поступили на месте бригадира? Выберите приемлемый для Вас вариант решения:

А. Оставляю выяснение фактов по этому инциденту до окончания выполнения производственного задания.

Б. Заподозренных в проступке вызову к себе, круто поговорю с каждым с глазу на глаз, предложу назвать виновного.

В. Сообщу о случившемся тем из рабочих, которым наиболее доверяю, предложу им выяснить конкретных виновных.

Г. После смены проведу собрание бригады, публично потребую выявления виновных и их наказания.

Ситуация 5. Вам предоставлена возможность выбрать себе заместителя. Имеется несколько кандидатур. Каждый претендент отличается следующими качествами:

А. Первый стремится прежде всего к тому, чтобы наладить доброжелательные, товарищеские отношения в коллективе, создать на работе атмосферу взаимного доверия и дружеского расположения, предпочитает избегать конфликтов, что не всеми понимается правильно.

Б. Второй часто предпочитает в интересах дела идти на обострение отношений "не взирая на лица", отличается повышенным чувством ответственности за порученное дело.

В. Третий предпочитает работать строго по правилам, всегда аккуратен в выполнении своих должностных обязанностей, требователен к подчиненным.

Г. Четвертый отличается напористостью, личной заинтересованностью в работе, сосредоточен на достижении своей цели, всегда стремится довести дело до конца, не придает большого значения возможным осложнениям во взаимоотношениях с подчиненными.

Ситуация 6. Вам предлагается выбрать себе заместителя. Кандидаты отличаются друг от друга следующими особенностями взаимоотношений с вышестоящим начальством:

А. Первый быстро соглашается с мнением или распоряжением начальника, стремится четко, безоговорочно и в установленные сроки выполнять все его задания.

Б. Второй может быстро согласиться с мнением начальника, заинтересованно и ответственно выполнять все его распоряжения и задания, но только в том случае, если начальник авторитетен для него.

В. Третий обладает богатым профессиональным опытом и знаниями, хороший специалист, умелый организатор, но бывает неуживчив, труден в контакте.

Г. Четвертый очень опытный и грамотный специалист, но всегда стремится к самостоятельности и независимости в работе, не любит, когда ему мешают.

Ситуация 7. Когда Вам случается общаться с сотрудниками или подчиненными в неформальной обстановке, во время отдыха, к чему Вы более склонны?

А. Вести разговор, близкий Вам по деловым и профессиональным интересам.

Б. Задавать тон беседы, уточнять мнения по спорным вопросам, отстаивать свою точку зрения, стремиться в чем-то убедить других.

В. Разделять общую тему разговора, не навязывать своего мнения, поддерживать общую точку зрения, стремиться не выделяться своей активностью, а только выслушивать собеседников.

Г. Стремиться не говорить о делах и работе, быть посредником в общении, быть непринужденным и внимательным к другим.

Ситуация 8. Подчиненный второй раз не выполнил Ваше задание в срок, хотя обещал, что подобного случая больше не повторится. Как бы Вы поступили?

А. Дождусь выполнения задания, а затем сурово поговорю с подчиненным наедине, предупредив его в последний раз.

Б. Не дожидаясь выполнения задания, поговорю с ним о причинах повторного срыва, добьюсь выполнения задания, накажу за срыв рублем.

В. Посовещуюсь с опытным работником, авторитетным в коллективе, о том, как поступить с нарушителем. Если такого работника нет, вынесу вопрос о недисциплинированности работника на собрание коллектива.

Г. Не дожидаясь выполнения задания, решу вопрос о наказании работника. В дальнейшем повышу требовательность и контроль за его работой.

Ситуация 9. Подчиненный игнорирует Ваши советы и указания, делает по-своему, не обращая внимания на замечания, не исправляя того, что Вы ему указываете. Как Вы будете поступать с этим подчиненным в дальнейшем?

А. Разобравшись в мотивах упорства и видя их несостоятельность, применю обычные административные меры наказания.

Б. В интересах дела постараюсь вызвать его на открытый разговор, попытаюсь найти с ним общий язык, настроить его на деловой контакт.

В. Обращусь к активу коллектива – пусть обратит внимание на его неправильное поведение и применит меры общественного воздействия.

Г. Попытаюсь разобраться в том, не делаю ли я сам ошибку во взаимоотношениях с этим подчиненным, потом решу, как поступить.

Ситуация 10. В трудовой коллектив, где существует конфликт между двумя группировками по поводу внедрения новшеств, пришел новый руководитель, приглашенный со стороны. Каким образом, по Вашему мнению, ему лучше действовать, чтобы нормализовать психологический климат в коллективе?

А. Прежде всего установить деловой контакт со сторонниками нового, не принимая всерьез доводы сторонников старого порядка, вести

работу по внедрению новшеств, воздействуя на противников силой своего примера и примера других.

Б. Прежде всего попытаться разубедить и привлечь на свою сторону сторонников прежнего стиля работы, противников перестройки, воздействовать на них убеждением в процессе дискуссии.

В. Прежде всего выбрать актив из наиболее авторитетных сотрудников, поручить ему разобраться и предложить меры по нормализации обстановки в коллективе; опираться на актив, поддержку администрации и общественных организаций.

Г. Изучить перспективы развития коллектива и улучшения качества выпускаемой продукции, поставить перед коллективом новые перспективные задачи совместной трудовой деятельности, опираться на лучшие достижения и трудовые традиции коллектива, не противопоставлять новое старому.

Ситуация 11. В самый напряженный период завершения производственной программы один из сотрудников Вашего коллектива заболел. Каждый из подчиненных занят выполнением своей работы. Работа отсутствующего также должна быть выполнена в срок. Как поступить в этой ситуации?

А. Посмотрю, кто из сотрудников меньше загружен, и распоряжусь: "Вы возьмете эту работу, а Вы поможете доделать это".

Б. Предложу коллективу: "Давайте вместе подумаем, как выйти из создавшегося положения".

В. Попрошу членов актива коллектива высказать свои предложения, предварительно обсудив их с членами коллектива, затем приму решение.

Г. Вызову к себе самого опытного и надежного работника и попрошу его выручить коллектив, выполнив работу отсутствующего.

Ситуация 12. У Вас создались натянутые отношения с коллегой. Допустим, что причины этого Вам не совсем ясны, но нормализовать отношения необходимо, чтобы не страдала работа. Что бы Вы предприняли в первую очередь?

А. Открыто вызову коллегу на откровенный разговор, чтобы выяснить истинные причины натянутых взаимоотношений.

Б. Прежде всего попытаюсь разобраться в собственном поведении по отношению к нему.

В. Обращусь к коллеге со словами: "От наших натянутых взаимоотношений страдает дело. Пора договориться, как работать дальше".

Г. Обращусь к другим коллегам, которые в курсе наших взаимоотношений и могут быть посредниками в их нормализации.

Ситуация 13. Вас недавно выбрали руководителем трудового коллектива, в котором вы несколько лет работали рядовым сотрудником. На 8 ч 15 мин Вы вызвали к себе в кабинет подчиненного для выяснения причин его частых опозданий на работу, но сами неожиданно опоздали на

15 мин. Подчиненный же пришел вовремя и ждет Вас. Как Вы начнете беседу при встрече?

А. Независимо от своего опоздания сразу же потребую его объяснений об опозданиях на работу.

Б. Извинюсь перед подчиненным и начну беседу.

В. Поздороваясь, объясню причину своего опоздания и спрошу его: "Как Вы думаете, что можно ожидать от руководителя, который так же часто опаздывает, как и Вы?"

Г. В интересах дела отменю беседу и перенесу ее на другое время.

Ситуация 14. Вы работаете бригадиром уже второй год. Молодой рабочий обращается к вам с просьбой отпустить его с работы на четыре дня за свой счет в связи с бракосочетанием. "Почему на четыре?" – спрашиваете Вы. "А когда женился Иванов, Вы ему разрешили на четыре", – невозмутимо отвечает рабочий и подает заявление. Вы подписываете заявление на три дня, согласно действующему положению. Однако подчиненный выходит на работу спустя четыре дня. Как Вы поступите?

А. Сообщу о нарушении дисциплины вышестоящему начальнику, пусть он решит.

Б. Предложу подчиненному отработать четвертый день в выходной. Скажу: "Иванов тоже отработывал".

В. Ввиду исключительного случая (ведь люди женятся не часто) ограничусь публичным замечанием.

Г. Возьму ответственность за его прогул на себя. Просто скажу: "Так поступать не следовало". Поздравлю, пожелаю счастья.

Ситуация 15. Вы руководитель производственного коллектива. В период ночного дежурства один из Ваших рабочих в состоянии алкогольного опьянения испортил дорогостоящее оборудование. Другой, пытаясь его отремонтировать, получил травму. Виновник звонит Вам домой по телефону и с тревогой спрашивает, что же им теперь делать? Как Вы ответите на звонок?

А. "Действуйте согласно инструкции. Прочтите ее, она у меня на столе, и сделайте все, что требуется".

Б. "Доложите о случившемся вахтеру. Составьте акт на поломку оборудования, пострадавший пусть идет к дежурной медсестре. Завтра разберемся".

В. "Без меня ничего не предпринимайте. Сейчас я приеду и разберусь".

Г. "В каком состоянии пострадавший? Если необходимо, срочно вызовите врача".

Ситуация 16. Однажды Вы оказались участником дискуссии нескольких руководителей производства о том, как лучше обращаться с подчиненными. Одна из точек зрения Вам понравилась больше всего. Какая?

А. Первый: "Чтобы подчиненный хорошо работал, нужно подходить к нему индивидуально, учитывать особенности его личности".

Б. Второй: "Все это мелочи. Главное в оценке людей – это их деловые качества, исполнительность. Каждый должен делать то, что ему положено".

В. Третий: "Я считаю, что успеха в руководстве можно добиться лишь в том случае, если подчиненные доверяют своему руководителю".

Г. Четвертый: "Это правильно, но все же лучшими стимулами в работе являются четкий приказ, приличная зарплата, заслуженная премия".

Ситуация 17. Вы начальник цеха. После реорганизации Вам срочно необходимо перекомплектовать несколько бригад согласно новому штатному расписанию. По какому пути Вы пойдете?

А. Возьмусь за дело сам, изучу все списки и личные дела работников цеха, предложу свой проект на собрании коллектива.

Б. Предложу решить этот вопрос сотрудникам отдела кадров. Ведь это их работа.

В. Во избежание конфликтов предложу высказать свои пожелания всем заинтересованным лицам, создам комиссию по комплектованию новых бригад.

Г. Сначала определю, кто будет возглавлять новые бригады и участки, затем поручу этим людям подать свои предложения по составу бригад.

Ситуация 18. В Вашем коллективе имеется работник, который скорее числится, чем работает. Его это положение устраивает, Вас – нет. Как Вы поступите в данном случае?

А. Поговорю с этим человеком с глазу на глаз. Дам ему понять, что ему лучше уволиться по собственному желанию.

Б. Напишу докладную вышестоящему начальнику с предложением сократить эту единицу.

В. Предложу коллективу обсудить ситуацию и подготовить свои предложения о том, как поступить с этим человеком.

Г. Найду для этого человека подходящее дело, усилю контроль за его работой.

Ситуация 19. При распределении премии в зависимости от трудового вклада некоторые члены бригады посчитали, что их незаслуженно "обошли", это явилось поводом их жалоб начальнику цеха. Как бы Вы отреагировали на эти жалобы на его месте?

А. Вы отвечаете жалобщикам примерно так: "Размер премии утверждает и распределяет ваша бригада, я тут ни при чем".

Б. "Хорошо, я учту ваши жалобы и постараюсь разобраться в этом вопросе с вашим бригадиром".

В. "Не волнуйтесь, вы получите свои деньги. Изложите свои претензии на мое имя в письменной форме".

Г. Пообещав помочь установить истину, сразу же пойти на участок и побеседовать с бригадиром, мастером и другими членами актива бригады. В случае подтверждения жалоб предложить бригадиру перераспределить премию в следующем месяце.

Ситуация 20. Вы недавно начали работать начальником современного цеха на крупном промышленном предприятии, придя на эту должность с другого завода. Еще не все знают Вас в лицо. До обеденного перерыва еще два часа. Идя по коридору, Вы видите трех рабочих Вашего цеха, которые о чем-то оживленно беседуют и не обращают на Вас внимания. Возвращаясь через 20 мин, Вы видите ту же картину. Как Вы себя поведете?

А. Остановлюсь, дам понять рабочим, что я новый начальник цеха. Вскользь замечу, что беседа их затянулась и пора бы браться за дело.

Б. Спрошу, кто их непосредственный начальник. Вызову его к себе в кабинет.

В. Сначала поинтересуюсь, о чем идет разговор. Затем представлюсь и спрошу, нет ли у них каких-либо претензий к администрации. После этого предложу пройти в цех на рабочее место.

Г. Прежде всего представлюсь, поинтересуюсь, как обстоят дела в их бригаде, как загружены работой, что мешает работать ритмично. Возьму этих рабочих на заметку.

Обработка и интерпретация результатов

Выбор того или иного решения каждой из предложенных ситуаций (а их четыре варианта – А, Б, В, Г) зависит от того, как испытуемый понял предложенную ситуацию, как сориентировался в ней исходя из своего опыта руководителя, какими доминирующими интересами и мотивами руководствовался при ответе. Тест измеряет четыре типа склонностей, или ориентаций, руководителя производства, отражающих его личную позицию во взаимоотношениях между людьми:

- Д – ориентация на интересы дела. Отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, интересом к работе. Проявляется в стремлении интенсивно трудиться, в отсутствии желания уклониться от непосредственного решения проблем, в принятии ответственности за их решение.

- П – ориентация на психологический климат и взаимоотношения в коллективе. Проявляется в стремлении поддерживать хорошие отношения с коллегами, интересе к совместной деятельности, избегании прямого решения проблем, тенденции уступать давлению группы.

- С – ориентация на самого себя. Проявляется в преобладании мотивов собственного благополучия, занятости собой, своими чувствами и проблемами, стремлении к личному первенству, престижу.

- О – ориентация на официальную субординацию.

Подсчитав количество ответов, можно составить некоторое представление об испытуемом как о личности, обладающей определенными склонностями так или иначе решать вопросы управленческой деятельности, связанные с взаимоотношениями в коллективе.

Предложенные варианты решений могут быть дополнены другими, что обычно и происходит при обсуждении ситуаций теста с руководителями.

Ключ

Номер ситуации	Тип ориентации			
	Д	П	С	О
1	Г	Б	В	А
2	Б	А	Г	В
3	А	Г	В	Б
4	А	В	Б	Г
5	Б	А	Г	В
6	В	Б	Г	А
7	А	Г	Б	В
8	А	В	Б	Г
9	Б	В	Г	А
10	Г	Б	А	В
11	А	Б	Г	В
12	В	Г	Б	А
13	Г	Б	В	А
14	Б	В	Г	А
15	А	Г	В	Б
16	Б	А	В	Г
17	Г	В	А	Б
18	В	Г	А	Б
19	Г	Б	В	А
20	Г	В	А	Б

Диагностика социально-коммуникативной компетентности

Компетентность – это особый тип организации знаний относительно определенной содержательной области, связанный с возможностью принимать конструктивные решения как в виде оценок, умозаключений, так и в виде программ поведения.

Социально-коммуникативная компетентность отражает особенности организации знаний относительно системы общественных отношений, социума, в котором живет человек, и межличностного взаимодействия. Социально-коммуникативная компетентность позволяет ориентироваться в

любой социальной ситуации, адекватно ее оценивать, принимать верные решения и достигать поставленных целей.

В диагностике социально-коммуникативной компетентности выделяются пять составляющих, пять шкал:

1. Социально-коммуникативная адаптивность

Низкие баллы – пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с самыми различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место.

Высокие баллы – стеснительность, замкнутость, скромность, неуверенность в себе как в собеседнике, неумение поддержать разговор, чувство "лишнего", скованность в общении. Низкая выраженность социально-коммуникативной адаптивности (высокие баллы) может быть связана с индивидуально-психологическими особенностями личности, в частности с интровертированностью, для которой характерна затруднительность внешней коммуникации; низкой или заниженной самооценкой, неуверенностью в себе; низким уровнем эрудиции, узким кругом интересов; недостатком знаний и умений в области психологических техник общения.

2. Стремление к согласию

Низкие баллы – отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, принципиальность, несговорчивость.

Высокие баллы – стремление все проблемы решить "мирным путем", уступить, договориться. Эта особенность может быть обусловлена доброжелательностью, миролюбием; стремлением избегать конфликты как слишком сильные эмоциональные переживания; слабостью воли, нерешительностью; ориентацией на других; нежеланием брать ответственность на себя, безразличием, индифферентностью.

3. Толерантность

Низкие баллы – умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым.

Высокие баллы – нетерпимость к неопределенности, проявляющаяся в стремлении следовать четким, устоявшимся взглядам на вещи, дела, поступки; отсутствие сомнений, ортодоксальность мышления; однозначность восприятия: положительный – отрицательный, плохой – хороший, добрый – злой, черное – белое, или – или, без полутонов; боязнь неопределенности, неожиданностей; неумение ждать, которое приводит к необдуманным и преждевременным действиям.

4. Оптимизм

Низкие баллы – жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнерадостность и увлеченность. Данные черты характеризуют творческих, достигающих личностей, но при этом может отсутствовать чувство самосохранения, превышаться разумный уровень риска.

Высокие баллы – пессимизм, недоверчивость, боязнь трудностей, отсутствие самостоятельности, опасения "как бы чего не вышло", скептицизм, разочарованность, мрачность, стремление во всем и во всех видеть прежде всего негативное, отрицательное.

5. *Фрустрационная*¹⁰⁵ *толерантность* – способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации. В ее основе лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и предвидеть позитивное решение – с другой.

Низкие баллы – эмоциональная устойчивость и стабильность, высокий уровень самообладания и саморегуляции эмоциональных состояний, умение владеть собой в эмоциогенных ситуациях, хладнокровие, ясный ум, способность к отказу от первоначальных целей, способов поведения и выдвижению новых, более приемлемых и достижимых.

Средние баллы – средний уровень раздражения, неудовольствия при появлении преграды, блокировании того, что хочется сделать или получить, умение снимать эмоциональное возбуждение физическими нагрузками, переоценкой ценностей, средние навыки самоконтроля.

Высокие баллы – низкое самообладание, несдержанность, возбудимость, нежелание держать себя в руках, речевая несдержанность.

С помощью предлагаемого ниже опросника можно осуществить диагностику социально-коммуникативной компетентности по пяти рассмотренным шкалам.

Инструкция. Вашему вниманию предлагаются следующие утверждения. Вы можете согласиться с утверждением, не согласиться, не в полной мере согласиться или не в полной мере не согласиться. Варианты Ваших ответов должны быть представлены в следующем виде:

- полностью согласен с высказыванием – "!"
- скорее согласен, чем нет – "+"
- не знаю, сомневаюсь в ответе – "?"
- скорее не согласен – "-"
- полностью не согласен – "- " "-"

¹⁰⁵ Фрустрация в психологии рассматривается как один из видов психических состояний, выражающийся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи.

Опросник

1. Если в разговоре возникает большая пауза, мне часто ничего не приходит на ум, чтобы спасти ситуацию.
2. Я придаю большое значение тому, что другие думают обо мне.
3. Человек с неясным и гнусавым произношением раздражает меня.
4. Часто пасую перед трудностями прежде, чем возьмусь за дело.
5. Легко теряю хладнокровие, когда на меня нападают с обвинениями.
6. Мне трудно подружиться с кем-нибудь.
7. Прежде чем занять позицию в каком-то вопросе, стараюсь узнать мнения других людей.
8. В трудных ситуациях внутреннее беспокойство заставляет меня принимать преждевременные решения.
9. Я – оптимист.
10. Время от времени я теряю терпение и свирепею.
11. В обществе могу непринужденно беседовать с людьми, с которыми раньше никогда не встречался.
12. Если в моем трудовом коллективе возникают разногласия, я стараюсь держаться в стороне.
13. Избегаю общения с противоречивыми, непредсказуемыми людьми.
14. У меня довольно часто бывает плохое настроение.
15. Мои чувства легко оскорбить.
16. В поездках я почти никогда не беседую со случайными попутчиками.
17. В спорных вопросах я всегда высказываю свое мнение.
18. Не люблю, когда в конце фильма или книги действие остается незавершенным.
19. Если что-то не удастся, думаю: в следующей раз получится лучше.
20. Я склонен во время спора говорить громче, чем обычно.
21. Могу втянуть в разговор совершенно незнакомых людей.
22. Я лучше примирюсь с чем-то, чем дам дойти делу до конфликта.
23. Меня угнетает, если я должен откладывать принятые решения.
24. Часто сам себе отказываю в исполнении желания, чтобы избежать разочарования.
25. Бывает, высказываю угрозы, которые сам не принимаю всерьез.
26. Мне легко внести оживление в общество.
27. Избегаю критиковать своего начальника, хотя иногда это необходимо.
28. Я охотно предоставляю что-то случаю.
29. Могу в любой ситуации найти что-то хорошее.
30. Часто чувствую себя, как пороховая бочка перед взрывом.

31. Мне не нравится, когда мой супруг (супруга) приглашает гостей без моего ведома.

32. Легко могу отказаться от своих планов, намерений, если другие о них невысокого мнения.

33. Как правило, придерживаюсь пословицы: семь раз отмерь, один отрежь.

34. Когда мне что-нибудь пообещают, я опасаясь, что не выполнят.

35. Если прихожу в ярость, разряжаюсь, выполняя физическую работу.

36. Я везде быстро завязываю новые знакомства.

37. Когда меня несправедливо обвиняют, скорее промолчу, соглашусь, чем начну защищаться.

38. Чаще всего мне трудно выбрать что-то одно из нескольких вещей или возможностей.

39. Редко бываю в подавленном, плохом настроении.

40. Бывает, что сержусь на других из-за какого-нибудь пустяка.

41. У меня редко бывают гости.

42. Мне легче, когда я могу присоединиться к мнению большинства.

43. Мне нравится, когда мой распорядок дня нарушают непредвиденные события.

44. В делах я придерживаюсь пословицы: смелость – города берет.

45. Когда мне долго противоречат, теряю самообладание.

46. Меня редко приглашают в гости.

47. В детстве я часто признавал правоту других, хотя и не разделял их мнения.

48. Люблю знать заранее, кто будет на званом вечере, на который я приглашен, и как он будет проходить.

49. Я быстро капитулирую, если мне что-то не удастся.

50. Часто не могу совладать со своим раздражением.

51. Со знакомыми людьми, которых долго не видел, я неохотно заговариваю первым.

52. На производственных совещаниях я охотнее присоединяюсь к мнению начальства.

53. Непредвиденные события часто приводят меня в замешательство.

54. Бывает, скучаю или грущу, когда другие веселятся.

55. В целом я спокоен и меня нелегко вывести из себя.

56. Мне неприятно, когда у друзей, к которым я приглашен, встречаю незнакомых людей.

57. Если хорошо подумаю, то скорее склонен что-то критиковать, чем принимать.

58. Я охотно берусь за что-нибудь, хотя с самого начала неизвестно, каким будет исход.

59. Мои будни в целом интересны и занимательны.

60. Часто у меня выскакивают замечания, которые лучше было бы проглотить.

Обработка и интерпретация результатов

1. Против каждого ответа проставляется соответствующий ему балл.

Варианты ответов		Баллы	Баллы обратных вопросов
Полностью согласен, да	"!"	5	1
Скорее согласен, чем нет	"+"	4	2
Не знаю, сомневаюсь	"?"	3	3
Скорее не согласен	"-"	2	4
Полностью не согласен, нет	"-" "-"	1	5

2. Определяется сумма баллов по каждой шкале опросника, для этого используется дешифратор шкал.

Соц.-ком. адаптивность	Стремление к согласию	Толерантность	Оптимизм	Фрустрац. толерантность
1	2	3	4	5
6	7	8	-9	10
-11	12	13	14	15
16	-17	18	19	20
-21	22	23	24	25
26	27	-28	-29	30
31	32	-33	34	35
-36	37	38	-39	40
41	42	-43	-44	45
46	47	48	49	50
51	52	53	54	-55
56	-57	-58	-59	60

3. Определяется уровень выраженности каждого компонента социально-коммуникативной компетентности.

Уровни выраженности:

- до 20 баллов – низкий;
- 21 – 30 – ниже среднего;
- 31 – 40 – средний;
- 41 – 50 – выше среднего;
- 51 и более – высокий.

Профессионально важные качества

Диагностика уровня субъективного контроля

Данная экспериментально-психологическая методика позволяет сравнительно быстро и эффективно оценить сформированный у испытуемого уровень субъективного контроля (УСК) над разнообразными жизненными ситуациями.

Инструкция. Прочитайте предложенные ниже утверждения. Ответьте "да" (+) или "нет" (-) в зависимости от того, согласны ли Вы с данным утверждением, свойственно ли Вам то, о чем говорится в утверждении.

Опросник

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.

2. Большинство разводов происходит оттого, что люди не хотят приспособливаться друг к другу.

3. Болезнь – дело случая, если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.

4. Люди оказываются одиноками из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.

5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.

6. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей.

7. Внешние обстоятельства (родители и благосостояние) влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.

8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.

9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда начальник полностью контролирует действия своих подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.

10. Мои отметки на экзаменах часто больше зависели от случайных обстоятельств (например, настроение преподавателя, удачный билет), чем от моих собственных усилий.

11. Когда я строю планы, то в общем верю, что могу их осуществить.

12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.

13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи или лекарства.

14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались, наладить семейную жизнь все равно не смогут.

15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.

16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.

17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.
18. Стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки более всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.
23. Думаю, что мой образ жизни не может являться причиной моих болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает добиться успеха в своем деле.
25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны люди, которые в ней работают.
26. Часто чувствую, что не могу ничего изменить в сложившихся отношениях в семье.
27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.
28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по его воспитанию часто оказываются бесполезными.
29. То, что со мной случается, – дело моих собственных рук.
30. Трудно бывает понять, почему руководство поступает так, а не иначе.
31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявил достаточных усилий.
32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что я хочу.
33. В неприятностях и неудачах, которые произошли в моей жизни, чаще всего были больше виноваты другие люди, чем я сам.
34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно одевать.
35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы разрешатся сами собой.
36. Успех является результатом упорной работы и не зависит от случая или везения.
37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было другого, зависит счастье моей семьи.
38. Мне всегда трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.
39. Всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или судьбу.

40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.

41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.

42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только себя.

43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.

44. Большинство неудач в моей жизни от неумения, нежелания или лени.

Обработка и интерпретация результатов

Обработку результатов проводят, суммируя совпавшие с ключом ответы по столбцам (+) и (-).

Ключ

И _о		И _д		И _н		И _п		И _с		И _м		И _з	
+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
2	1	12	1	2	7	19	1	2	7	4	6	13	3
4	3	15	5	4	24	22	9	16	14	27	38	34	23
11	5	27	6	20	33	25	10	20	26				
12	6	32	14	31	38	42	30	32	28				
13	7	36	26	42	40			37	41				
15	8	37	43	44	41								
16	9												
17	10												
19	14												
20	18												
22	21												
25	23												
27	24												
29	26												
31	28												
32	30												
34	33												
36	35												
37	38												
39	40												
42	41												
44	43												

Уровни выраженности:

- 1–11 баллов – высокая экстернальность;
- 12–19 – умеренная экстернальность;
- 20–24 – нейтральная зона;
- 25–33 – умеренная интернальность;
- 35–44 – высокая интернальность.

С помощью данного опросника осуществляется измерение интернальности – экстернальности по следующим шкалам.

1. Шкала общей интернальности (I_o)

Высокий показатель I_o соответствует высокому УСК над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий, и чувствуют свою ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом.

Низкие показатели соответствуют низкому УСК. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни, не считают себя способными контролировать их развитие и полагают, что происходящее с ними является результатом случая или действий других людей.

2. Шкала интернальности в области достижений (I_d)

Высокие показатели соответствуют высокому УСК над эмоционально-положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом достигать своих целей в будущем.

Низкие показатели – у людей, которые приписывают свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам: везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

3. Шкала интернальности в области неудач (I_u)

Высокие показатели говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять себя в неудачах, неприятностях и страданиях.

Низкие показатели свидетельствуют от том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать их результатом невезения.

4. Шкала интернальности в области производственных отношений (I_p)

Высокие показатели – человек считает свои действия важным фактором в организации собственного производства, в складывающихся отношениях в коллективе, в своих продвижениях.

Низкие показатели – склонность приписывать более важное значение внешним обстоятельствам: руководству, товарищам по работе, везению или невезению.

5. Шкала интернальности в семейных отношениях (I_c)

Высокие показатели – человек считает себя ответственным за события семейной жизни.

Низкие показатели – человек считает не себя, а своего партнера причиной значимых ситуаций, возникающих в семье.

6. Шкала интернальности в области межличностных отношений (I_m)

Высокие показатели – человек считает себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение, симпатию и т.д.

Низкие показатели – человек не считает себя способным активно формировать свой круг общения и склонен рассматривать свои отношения с другими людьми как результат действия своих партнеров.

7. Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (I_d)

Высокие показатели у тех, кто считает себя ответственным за свое здоровье, в болезни обвиняет самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий, стиля жизни.

Низкие показатели – состояние здоровья зависит от стечения обстоятельств, эпидемий, наследственной предрасположенности, а выздоровление – от медицинского обслуживания.

Диагностика логического мышления

Интеллект – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. О структуре интеллекта можно судить по успешности выполнения отдельных субтестов.

Логичность мышления отражает сформированность логических приемов мышления как совокупности действий, направленных на выполнение логических операций: анализа, синтеза, классификации, нахождения логических отношений.

Для определения уровня логического мышления можно использовать предлагаемый ниже опросник¹⁰⁶.

Инструкция. Вам предлагается ответить на следующие вопросы. Выберите тот ответ, который в наибольшей степени является верным.

Опросник

1. Если бы я сказал, что небо находится внизу и что зимой жарко, то я должен назвать преступника:

а) бандитом; б) святым; в) тучей.

2. Думаю, что слово, противоположное по смыслу противоположности слова "неточный", – это:

¹⁰⁶ Шкала теста "Методика многофакторного исследования" Л. Р. Кеттелла (16 PF-опросник) (см.: Практическая психодиагностика: Методики и тесты. Самара, 1998. С. 240–269).

- а) небрежный; б) тщательный; в) приблизительный.
3. Какое слово не связано с двумя другими?
а) кошка; б) близко; в) солнце.
4. "Дом" так относится к "комнате", как "дерево" к:
а) лес; б) растение; в) лист.
5. Думаю, что правильное число, которое должно продолжить ряд:
1, 2, 3, 6, 5, ..., будет:
а) 10; б) 5; в) 6.
6. Если стрелки часов встречаются через каждые 65 мин, отмеренных по точным часам, то эти часы:
а) отстают; б) идут правильно; в) спешат.
7. Какое слово не подходит к двум другим?
а) думать; б) видеть; в) слышать.
8. Если мать Марии является сестрой отца Александра, то кем является Александр по отношению к отцу Марии?
а) двоюродным братом; б) племянником; в) дядей.
9. "Усталый" так относится к "работе", как "гордый" к:
а) улыбка; б) успех; в) счастливый.
10. Какое из следующих слов не подходит к двум другим?
а) широкий; б) зигзагообразный; в) прямой.
11. Какая из следующих дробей не подходит к двум остальным?
а) $3/7$; б) $3/9$; в) $3/11$.
12. "Удивление" так относится к "необычный", как "страх" к:
а) храбрый; б) беспокойный; в) ужасный.
13. АБ так относится к ГВ, как СР к:
а) ПО; б) ОН; в) ТУ.
14. Какое из следующих сочетаний знаков должно продолжить этот ряд: ХОООХХОООХХХ ... ?
а) ОХХХ; б) ООХХ; в) ХООО.
15. Какое из следующих слов не подходит к двум другим?
а) какой-либо; б) несколько; в) большей частью.
16. "Скоро" так относится к "никогда", как "близко" к:
а) нигде; б) далеко; в) прочь.
17. "Лучше" так относится к "наихудший", как "медленнее" к:
а) скорый; б) наилучший; в) быстрейший.

Обработка и интерпретация результатов

Чтобы оценить логичность мышления, нужно сравнить ответы с ключом. Каждое совпадение с ключом дает один балл.

Ключ

1б, 2в, 3б, 4в, 5а, 6б, 7а, 8б, 9б, 10а, 11б, 12в, 13в, 14б, 15а, 16а, 17в.

Уровни выраженности

Оценки логического интеллекта по комплексному личностному опроснику коррелируют с показателями интеллектуальных тестов (теста Векслера и теста структуры ума Амтхауера). Для оценки логического интеллекта можно выделить 5 уровней:

0 – 5 баллов – очень низкий уровень. Очень слабо развито логическое мышление. Не может и не любит решать абстрактные, вербальные задачи. Вероятно, низок уровень образования и культуры. Отсутствуют познавательные интересы. Соображает с трудом и очень медленно, дело до конца не доводит, с трудом концентрирует внимание. Не понимает и не старается понять.

6 – 8 баллов – низкий уровень. Недостаточно развито логическое мышление, умственные способности ниже среднего уровня. Слабые познавательные интересы. Медленно обучается, с трудом усваивает новые понятия. Много понимает буквально и конкретно.

9 – 10 баллов – средний уровень. Уровень логического мышления и умственных способностей соответствует среднему.

11 – 13 баллов – уровень выше среднего. Хорошие умственные способности, развитое логическое мышление. Быстро схватывает и понимает новое, быстро обучается. Образованный и культурный. Упорен и настойчив в решении абстрактных задач.

14 – 17 баллов – высокий уровень. Умный, очень хорошие умственные способности, сильно развитое логическое мышление. Легко решает абстрактные задачи, схватывает на лету. Широкие познавательные интересы.

Низкая оценка

Глупый
Недостаточно развитые
умственные способности
Слабое логическое мышление
Не может решать абстрактные
задачи
Слабые познавательные интересы
Не доводит дело до конца
Необразованный

Высокая оценка

Умный
Хорошие умственные способности
Развитое логическое мышление
Легко решает абстрактные задачи
Сильный познавательный интерес
Быстро соображает
Упорный, настойчивый
Образованный, культурный

Диагностика эмпатии

Опросник "Эмпатия" измеряет уровень эмоционального отклика как способность приобщаться к эмоциональным переживаниям другого человека, сочувствовать ему, прийти в нужный момент на помощь, создать

в общении необходимый эмоциональный фон, соответствующий настроению партнера и особенностям ситуации.

Предлагаемая методика диагностики эмпатии представляет собой адаптированный вариант методики А.А.Меграбяна.

Опросник позволяет измерить следующие компоненты эмпатии:

- эмоциональный уровень эмпатии – эмоциональный компонент, отклик на душевное состояние другого человека, способность к сопереживанию, эмоциональную впечатлительность;

- действенную эмпатию – поведенческий компонент, способность к проявлению тепла, дружелюбия, поддержки, оказанию помощи.

Инструкция. Предлагаем оценить несколько утверждений. Прочитав утверждение, в соответствии с его номером отметьте в бланке ответов Ваше мнение: "да, согласен", которое обозначается знаком "+", или "нет, не согласен", которое обозначается знаком "-". Ваши ответы не будут расцениваться как хорошие или плохие, поэтому просим проявить откровенность. Над утверждениями не следует долго раздумывать. Достоверные ответы те, которые первыми пришли в голову.

Опросник

1. Мне становится грустно, неудобно, когда я вижу, что человек, впервые попавший в компанию, находится в одиночестве.

2. Когда знакомлюсь с новым человеком, то стараюсь ему сразу понравиться.

3. Меня раздражают люди, демонстрирующие свои чувства.

4. Когда мне плохо, всегда стараюсь быть на людях.

5. Свои обещания я всегда выполняю.

6. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я тоже начинаю нервничать.

7. Думаю, что из затруднительных, конфликтных ситуаций человек должен выходить самостоятельно.

8. Меня раздражает, когда люди начинают сами себя жалеть.

9. Иметь много друзей для меня очень важно.

10. Не все люди, которых я знаю, мне нравятся.

11. Иногда меня глубоко трогают слова какой-нибудь песни о любви.

12. Если мне придется выбрать одно из двух, то я скорее предпочту, чтобы меня считали умным, чем общительным.

13. Чувства других людей могут не влиять на решения, которые я принимаю.

14. В детстве младшие по возрасту ходили за мной по пятам.

15. Иногда я говорю вслух не то, что думаю.

16. Теряю самообладание, когда приходится сообщать людям плохие новости.

17. В туристическую поездку предпочел бы отправиться один.

18. Могу оставаться спокойным, даже если вокруг все взволнованы.

19. После неприятного разговора с человеком я рисую в своем воображении более приятную встречу с ним.
20. Всегда радуюсь успехам других людей.
21. Вид плачущих людей выводит меня из душевного равновесия.
22. Считаю, что репутация дороже дружбы.
23. Одинокие люди, наверно, не дружелюбны.
24. При встрече со знакомыми я, как привило, здороваюсь первым.
25. Всегда готов прийти на помощь нуждающемуся в ней.
26. Чувствую себя счастливым, когда слушаю любимые мелодии.
27. Самостоятельная работа мне нравится больше, чем совместная с коллегами.
28. Когда друзья начинают говорить о своих проблемах, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
29. Присоединяюсь к различным кружкам и обществам, потому что это хороший способ завести друзей.
30. Бывает, я сплетничаю.
31. Меня по-настоящему захватывают переживания других людей.
32. Считаю, что по ночам нужно спать, а не обсуждать дневные заботы.
33. Старые люди, как правило, беспричинно обидчивы.
34. Я предпочел бы устроиться на работу по рекомендации близких людей, чем получить официальное назначение.
35. Иногда мечтаю о таких вещах, о которых лучше никому не рассказывать.
36. Меня охватывает гнев, когда я вижу, что с кем-то жестоко обращаются.
37. Какой-нибудь досуг в одиночестве (чтение книг, разгадывание ребусов и т.п.) я предпочел бы скорее, чем карточную игру в компании.
38. Иногда в кино меня удивляют, даже забавляют плач и вздохи зрителей.
39. Когда нахожусь среди незнакомых людей, меня волнует, нравлюсь я им или нет.
40. Все мои привычки хороши и желательны.
41. Мне всегда хочется понять, почему мои коллеги иногда грустны и задумчивы.
42. Увидев уличное происшествие, я стараюсь не попадать в число свидетелей.
43. Чужие слезы часто вызывают у меня раздражение.
44. Когда путешествую, то встречи с новыми людьми привлекают меня больше, чем прогулки и знакомство с достопримечательностями.
45. Если человек мне неприятен, я всегда стараюсь найти в нем хорошее.
46. Независимость я ценю больше, чем привязанность и дружеские чувства.

47. Переживать всерьез из-за героев книги или кинофильма глупо.
 48. При виде покалеченного животного я стараюсь ему чем-то помочь.
 49. Считаю, что с друзьями можно открыто проявлять свои чувства.
 50. Человеку станет легче, если внимательно выслушать его жалобы.

Обработка и интерпретация результатов

Численное выражение результатов методики получают с помощью ключа. Оценка результатов производится по трем шкалам (начисляется один балл за каждое совпадение с ключом по отдельной шкале).

Ключ

Сопереживание	+	1	6	11	16	21	26	31	36	41	45	49
	-	3	8	13	18	23	28	33	38	43	47	

Действенная эмпатия	+	4	9	14	19	24	29	34	39	44	48	50
	-	2	7	12	17	22	27	32	37	42	46	

Шкала достоверности	+	5	20	25	40	45
	-	10	15	30	35	

Уровни выраженности

Сопереживание и действенная эмпатия:

- до 8 баллов – низкий уровень;
- от 9 до 15 баллов – средний уровень;
- от 16 баллов и более – высокий уровень.

Норма по шкале достоверности составляет от 0 до 5 баллов.

Диагностика волевого самоконтроля

Опросник волевого самоконтроля (ВСК) разработан А.Г.Зверьковым и Е.В.Эйдманом. Он нацелен на обобщенную оценку индивидуального уровня развития волевой регуляции, под которым понимается (в самом общем виде) мера овладения собственным поведением в различных ситуациях – способность сознательно управлять собственными действиями, состояниями и побуждениями. Согласно многочисленным экспериментальным данным, указанные особенности личностной саморегуляции во многом определяют индивидуальный стиль и конкретные проявления активности человека.

В опроснике ВСК выделены две субшкалы: настойчивость и самообладание. Первая характеризует доступный сознательной мобилизации энергетический потенциал завершения действия, вторая отражает уровень произвольного контроля эмоциональных реакций и состояний.

Инструкция. Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже утверждений (всего 30) и поставьте в бланке ответов "+" в случае, если утверждение относится к Вам; "-", если Вы с этим не согласны.

Опросник

1. Если что-то не клеится, у меня нередко появляется желание бросить это дело.
2. Я не отказываюсь от своих планов и дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией.
3. При необходимости я легко сдерживаю вспышку гнева.
4. Обычно я сохраняю спокойствие в ожидании опаздывающего к назначенному времени приятеля.
5. Меня легко отвлечь от начатой работы.
6. Меня сильно выбивает из колеи физическая боль.
7. Я всегда стараюсь выслушивать собеседника, не перебивая, даже если не терпится ему возразить.
8. Я всегда гну свою линию.
9. Если надо, я могу не спать ночь напролет (например, работа, дежурство).
10. Мои планы слишком часто перечеркиваются внешними обстоятельствами.
11. Считаю себя нетерпеливым человеком.
12. Мне не так-то просто заставить себя хладнокровно наблюдать волнующее зрелище.
13. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после серии обидных неудач.
14. Если я отношусь к кому-то плохо, мне трудно скрывать свою неприязнь к нему.
15. При необходимости я могу заниматься своим делом и в неудобной, неподходящей обстановке.
16. Мне сильно усложняет работу сознание того, что ее необходимо во что бы то ни стало сделать к определенному сроку.
17. Считаю себя решительным человеком.
18. С физической усталостью я справляюсь легче, чем другие люди.
19. Лучше подождать только что ушедший лифт, чем подниматься по лестнице.
20. Испортить мне настроение не так-то просто.
21. Иногда какой-то пустяк овладевает моими мыслями, не дает покоя и я никак не могу от него отделаться.
22. Мне труднее сосредоточиться на задании или работе, чем другим.
23. Переспорить меня трудно.
24. Я всегда стремлюсь довести дело до конца.
25. Меня легко отвлечь от дел.

26. Я замечаю иногда, что пытаюсь добиться своего наперекор объективным обстоятельствам.

27. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.

28. Мне легко сохранить спокойствие в стрессовой ситуации.

29. Я замечаю, что во время монотонной работы невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой приводит к ухудшению результатов.

30. Меня обычно сильно раздражает, когда перед моим носом захлопываются двери уходящего транспорта или лифта.

Обработка и интерпретация результатов

При подсчете суммарных баллов учитываются только совпадения с ключом (каждое такое совпадение увеличивает суммарный балл на единицу). Те позиции протокола, которые не совпадают с ключом, игнорируются и не влияют на величину суммарного балла (не приносят отрицательных очков). В результате такой процедуры суммарный балл ВСК должен быть в диапазоне от 0 до 24 "сырых" баллов: по субшкале "настойчивость" – от 0 до 12 и по субшкале "самообладание" – от 0 до 12.

Ключ

Настойчивость	+	2	9	17	18	24	27
	-	1	5	10	13	22	25

Самообладание	+	3	4	7	11	20	28
	-	6	14	16	21	29	30

Уровни выраженности

Уровни выраженности настойчивости и самообладания:

- до 5 баллов – низкий;
- 6–7 – средний;
- 8–10 – высокий;
- 11–12 – очень высокий.

Уровни выраженности настойчивости и самообладания должны примерно соответствовать друг другу, т. е. разница не должны превышать 2 балла.

Профессионально значимые психофизиологические свойства

Диагностика экстраверсии и интроверсии

Для того чтобы уточнить свои индивидуально-психологические особенности, определяющие специфические характеристики стиля

профессиональной деятельности, можно воспользоваться методикой выявления типологических особенностей личности, автором которой является К.Юнг. Данная методика позволяет выявить экстраверсию и интроверсию.

Инструкция. На каждый вопрос имеется два варианта ответа, необходимо выбрать ответ, который подходит Вам больше, и поставить букву, обозначающую этот ответ.

*Опросник*¹⁰⁷

1. Что Вы предпочитаете?
а) немного близких друзей; б) большую товарищескую компанию.
2. Какие книги Вы предпочитаете читать?
а) с занимательным сюжетом; б) с раскрытием переживаний героев.
3. Что Вы скорее можете допустить в работе?
а) опоздание; б) ошибки.
4. Если Вы совершаете дурной поступок, то:
а) остро переживаете; б) острых переживаний нет.
5. Как Вы сходитесь с людьми?
а) быстро, легко; б) медленно, осторожно.
6. Считаете ли Вы себя обидчивым?
а) да; б) нет.
7. Склонны ли Вы хохотать, смеяться от души?
а) да; б) нет.
8. Считаете ли Вы себя:
а) молчаливым; б) разговорчивым.
9. Откровенны ли Вы или скрытны?
а) откровенен; б) скрытен.
10. Любите ли Вы заниматься анализом своих переживаний?
а) да; б) нет.
11. Находясь в обществе, Вы предпочитаете:
а) говорить; б) слушать.
12. Часто ли Вы переживаете недовольство собой?
а) да; б) нет.
13. Любите ли Вы что-нибудь организовывать?
а) да; б) нет.
14. Хотелось бы Вам вести интимный дневник?
а) да; б) нет.
15. Быстро ли Вы переходите от решения к исполнению?
а) да; б) нет.
16. Легко ли Вы меняете свое настроение?
а) да; б) нет.

¹⁰⁷ См.: Практическая психодиагностика: Методики и тесты. С. 34–35.

17. Любите ли Вы убеждать других, навязывать свои взгляды?

а) да; б) нет.

18. Ваши движения:

а) быстры; б) замедленны.

19. Вы сильно беспокоитесь о возможных неприятностях:

а) часто; б) редко.

20. В затруднительных случаях Вы:

а) спешите обратиться за помощью к другим;

б) не любите обращаться.

Обработка и интерпретация результатов

Показатели экстраверсии: 1б, 2а, 3б, 4б, 5а, 6б, 7а, 8б, 9а, 10б, 11а, 12б, 13а, 14б, 15а, 16а, 17а, 18а, 19б, 20а.

Количество совпавших ответов следует подсчитать и умножить на 5.

Уровни выраженности:

• 0–35 баллов – интроверсия;

• 36–65 – амбоверсия;

• 66–100 – экстраверсия.

Экстраверты ("вывернутый наружу") легки в общении, у них высокий уровень агрессивности, имеют тенденцию к лидерству, любят быть в центре внимания, легко завязывают контакты, импульсивны, судят о людях по внешности, не заглядывают внутрь. К экстравертам относятся холерики и сангвиники.

Интроверты ("обращенный внутрь") направлены на мир собственных переживаний, малоконтактны, молчаливы, с трудом заводят новые знакомства, не любят рисковать, переживают разрыв старых связей, не видят вариантов проигрыша и выигрыша, имеют высокий уровень тревожности и ригидности. К интровертам относятся флегматики, меланхолики.

Диагностика уровня невротизации Л. И. Вассермана

Невротизация – это состояние эмоциональной нестабильности, которая может привести к неврозу и невротической тенденции в поведении личности.

Невротизация формируется на основе следующих личностных факторов-предпосылок: *эмоционального* (личность склонна к тревожности и легкой возбудимости); *мотивационного* (личность имеет эгоцентрическую направленность); *адаптационного* (личность отличается плохой приспособляемостью). Невротизация не обязательно развивается и достигает уровня невроза, поэтому у личности есть шанс уберечься от развития психической деформации. Тем не менее очевидны

неблагоприятные коммуникативные последствия невротизации: личность становится сложной и неприятной во взаимодействии, психический статус мешает ей эффективно сотрудничать с партнерами и исполнять профессиональные обязанности. Если уровень невротизации высок, это ставит вопрос о профпригодности всех тех, кто работает с людьми: медика, учителя, воспитателя, руководителя, политика, следователя, адвоката, судьи, прокурора, милиционера¹⁰⁸.

Инструкция. Ознакомьтесь с приведенными ниже суждениями и ситуациями, выбирая ответ "да" или "нет". Приводимые вопросы для определения уровня невротизации имеют ориентировочный характер.

Опросник¹⁰⁹

1. В различных частях своего тела я часто чувствую жжение, покалывание, ощущение мурашек, онемение.
2. Я иногда задыхаюсь, и у меня бывают сильные сердцебиения.
3. Раз в неделю или чаще я бываю очень возбужденным или взволнованным.
4. Голова у меня болит часто.
5. Два-три раза в неделю по ночам меня мучают кошмары.
6. В последнее время я себя чувствую хуже, чем когда-либо.
7. Почти каждый день случается что-нибудь, что пугает меня.
8. У меня бывали периоды, когда из-за волнения я терял сон.
9. Обычно работа стоит мне большого напряжения.
10. Иногда я бываю так возбужден, что это мешает мне заснуть.
11. Большую часть времени я испытываю неудовлетворенность жизнью.
12. Меня постоянно что-нибудь тревожит.
13. Я стараюсь реже встречаться со своими знакомыми и друзьями.
14. Жизнь для меня почти всегда связана с напряжением.
15. Мне трудно сосредоточиться на какой-либо задаче или работе.
16. Я очень устаю за день.
17. Я не верю в светлое будущее.
18. Я часто предаюсь грустным размышлениям.
19. Временами мне кажется, что моя голова работает медленнее, чем обычно.
20. Самая трудная борьба для меня – это борьба с самим собой.
21. Я почти всегда о чем-нибудь или о ком-нибудь тревожусь.
22. У меня мало уверенности в себе.
23. Я часто чувствую неуверенность в себе.

¹⁰⁸ См.: Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. С. 371–374.

¹⁰⁹ См.: Практическая психодиагностика: Методики и тесты. С. 171–173.

24. Несколько раз в неделю меня беспокоят неприятные ощущения в верхней части живота (под ложечкой).

25. Иногда у меня бывает такое чувство, что передо мной выросло столько трудностей, что одолеть их просто невозможно.

26. Раз в неделю или чаще я без видимой причины внезапно ощущаю жар во всем теле.

27. Временами я изматываю себя тем, что слишком много на себя беру.

28. Я очень внимательно отношусь к тому, как я одеваюсь.

29. Мое здоровье ухудшилось в последнее время.

30. В отношениях между людьми чаще всего торжествует несправедливость.

31. У меня бывают периоды такого сильного беспокойства, что я даже не могу усидеть на месте.

32. Я стесняюсь танцевать в незнакомой компании.

33. По возможности я стараюсь избегать большого скопления людей.

34. Мой желудок сильно беспокоит меня.

35. Должен признаться, что временами я волнуюсь из-за пустяков.

36. Часто сам огорчаюсь, что я такой раздражительный и ворчливый.

37. Несколько раз в неделю у меня бывает такое чувство, что должно случиться что-то страшное.

38. Мне кажется, что близкие меня плохо понимают.

39. У меня часто бывают боли в сердце или груди.

40. В гостях я обычно сижу где-нибудь в стороне или разговариваю с кем-нибудь одним.

Обработка и интерпретация результатов

Надо подсчитать число положительных ответов. Чем больше полученный результат, тем выше уровень невротизации.

Уровни выраженности:

- 0–14 баллов – низкий;
- 15–24 балла – средний;
- 25–32 балла – отчетливо выражена;
- 33–40 баллов – высокий.

Высокий уровень невротизации свидетельствует о выраженной эмоциональной возбудимости, в результате чего появляются негативные переживания (тревожность, напряженность, беспокойство, растерянность, раздражительность); о безынициативности, которая формирует переживания, связанные с неудовлетворенностью желаний; об эгоцентрической личностной направленности, что приводит к ипохондрической фиксации на соматических ощущениях и личностных недостатках; о трудностях в общении; о социальной робости и зависимости.

Низкий уровень невротизации свидетельствует об эмоциональной устойчивости, положительном фоне переживаний (спокойствие, оптимизм), инициативности, чувстве собственного достоинства, независимости, социальной смелости, легкости в общении.

Профессионально нежелательные качества

Диагностика ригидности

Ригидность – индивидуально-психологическая особенность личности, проявляющаяся как привязанность к однотипным способам действия и восприятия или относительная неспособность изменить действие или отношение, когда этого требуют объективные условия. Противоположное ригидности свойство обозначается термином "флексibilität" (гибкость, пластичность).

Выделяют обычно три уровня ригидности в соответствии с принятой структурой психики: когнитивную (познавательную), аффективную, мотивационную ригидность.

Когнитивная ригидность проявляется в тех случаях, когда жесткость действий и поведения личности связана с трудностями герестройки сенсорно-перцептивных систем в изменяющихся условиях ситуации.

Аффективная ригидность связана с однотипностью, прямолинейностью и устойчивостью эмоциональных (аффективных) откликов на изменяющиеся события, объекты эмоции.

Мотивационная ригидность обнаруживается в тугоподвижной перестройке системы мотивов, направленности и целеполагания в обстоятельствах, объективно требующих от личности гибкости, изменения характера поведения.

С помощью предлагаемого ниже опросника¹¹⁰ можно определить уровень ригидности и социальной желательности¹¹¹.

Инструкция. Ответьте "да" или "нет" на предлагаемые ниже утверждения.

Опросник

1. Полезно читать книги, статьи, в которых содержатся мысли, противоположные моим.
2. Меня раздражает, когда отвлекают от важной работы.
3. Праздники нужно отмечать с близкими родственниками.

¹¹⁰ См.: Практическая психодиагностика: Методики и тесты. С. 145–149.

¹¹¹ Социальная желательность – осознанное или неосознанное стремление личности соответствовать, следовать нормативным требованиям профессиональной деятельности и поведения, принятым в обществе.

4. Могу быть в дружеских отношениях с людьми, чьи поступки не одобряю.

5. Когда я опаздываю куда-нибудь, то не могу думать ни о чем другом, кроме как о том, скорее бы доехать.

6. Мне труднее сосредоточиться, чем другим.

7. Я специально обращаю внимание на то, чтобы все вещи лежали на своих местах.

8. Я могу долго и напряженно работать.

9. Неприличные шутки нередко вызывают у меня смех.

10. Меня легко переспорить.

11. Я предпочитаю ходить известными маршрутами.

12. Всю жизнь я строго слеую принципам, основанным на чувстве долга.

13. Временами мои мысли проносятся быстрее, чем я успеваю их высказать.

14. Бывает, что чья-то нелепая оплошность вызывает у меня смех.

15. Бывает, что мне в голову приходят плохие слова, часто даже ругательства, и я не могу никак от них избавиться.

16. Самое трудное для меня в любом деле – это начало.

17. Я практически всегда сдерживаю свои обещания.

18. Нельзя строго осуждать человека, нарушающего формальные правила.

19. Я не всегда говорю правду.

20. Я легко переключаюсь с одного дела на другое.

21. Я люблю доводить начатое дело до конца.

22. Я всегда стараюсь не откладывать на завтра то, что можно сделать сегодня.

23. Когда иду по улице, я часто подмечаю изменения в окружающей обстановке: подстриженные кусты, новые рекламные щиты.

24. Иногда я так настаиваю на своем, что люди теряют терпение.

25. Иногда знакомые подшучивают над моей аккуратностью и педантичностью.

26. Если я не прав, я не сержусь.

27. Мне трудно отвлечься от начатой работы даже ненадолго.

28. Когда я вижу, что меня не понимают, я легко отказываюсь от намерения доказывать что-либо.

29. В трудные моменты я стараюсь прежде всего позаботиться о других.

30. У меня тяга к перемене мест, я счастлив, когда брожу где-нибудь или путешествую.

31. Мне нелегко переключиться на новое дело, хотя потом, разобравшись, я справлюсь с ним хорошо.

32. Мне нравится детально изучать то, чем я занимаюсь.

33. Мать и отец заставляли меня подчиняться даже тогда, когда я считал это неразумным.

34. Я могу быть спокойным и даже слегка равнодушным при виде чужого несчастья.

35. Из всех мнений по спорному вопросу только одно является действительно верным.

36. Я люблю доводить свои умения и навыки до автоматизма.

37. Меня легко увлечь новыми затеями, но я быстро охлаждаю к ним.

38. Я пытаюсь добиться своего наперекор обстоятельствам.

39. Во время монотонной работы я невольно начинаю изменять способ действия, даже если это ухудшает результат.

40. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.

Обработка и интерпретация результатов

Ключ

Ригидность:

"Да": 2, 3, 5, 7, 8, 11, 12, 16, 21, 24, 25, 27, 31, 32, 33, 35, 36, 38, 40.

"Нет": 1, 4, 6, 10, 13, 18, 20, 23, 28, 30, 37, 39.

Социальная желательность:

"Да": 17, 22, 26, 29.

"Нет": 9, 14, 15, 19, 34.

Уровни выраженности

Ригидность:

- до 12 баллов – низкий уровень;
- 13 – 18 баллов – средний;
- 19 – 31 балл – высокий.

Социальная желательность:

- до 4 баллов – низкий уровень;
- 5 – 6 баллов – средний;
- 7 – 9 баллов – высокий.

Диагностика агрессивности

Агрессия (от лат. *aggredi* – нападать) – индивидуальное или коллективное поведение, действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда, ущерба либо на уничтожение другого человека, группы людей. Агрессия сопровождается эмоциональными состояниями гнева, враждебности, ненависти и пр. Иногда агрессия может возникать как реакция на фрустрацию.

Агрессивные действия выступают в качестве: 1) средства достижения какой-нибудь цели; 2) способа психической разрядки, замещения удовлетворения блокированной потребности и переключения деятельно-

сти; 3) способа удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Наиболее распространенными методами изучения агрессии и агрессивности были и остаются различные опросники и тесты. А.Басс и А.Дарки в 1957 г. первыми проделали работу, которая характеризовалась попыткой рассмотрения агрессии как комплексного феномена. Опросник Басса – Дарки (предлагаемый вариант адаптирован авторами) выявляет следующие формы агрессивных и враждебных реакций:

1) физическую агрессию – использование физической силы против другого лица;

2) косвенную агрессию – агрессию, которая окольным путем направлена на другое лицо (злые сплетни, шутки), а также агрессию, которая ни на кого не направлена (взрыв ярости, проявляющейся в крике, топание ногами, битье кулаком по столу и т.п.);

3) склонность к раздражению – готовность к проявлению при малейшем возбуждении вспыльчивости, резкости, грубости;

4) обиду – зависть и ненависть к окружающим, обусловленные чувством горечи, гнева на весь мир за действительные или мнимые страдания;

5) подозрительность – недоверие и осторожность по отношению к людям, основанные на убеждении, что окружающие намерены причинить вред;

6) вербальную агрессию – выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание словесных ответов (угроза, проклятие, ругань).

Опросник состоит из 60 утверждений, на которые испытуемый дает ответ "да" или "нет". По числу совпадений ответов респондентов с ключом подсчитываются индексы различных форм агрессивности. Суммирование индексов физической, косвенной и вербальной агрессии дает общий индекс агрессивности, а суммирование индексов обиды и подозрительности – индекс враждебности.

Инструкция. Вам предлагается ответить на следующие вопросы. В бланке ответов напротив соответствующего номера вопроса поставьте "да" либо "нет".

Опросник

1. Временами не могу справиться с желанием сделать наперекор другому.

2. Иногда сплетничаю о людях, которых не люблю.

3. Я легко раздражаюсь, хотя быстро успокаиваюсь.

4. Не всегда получаю то, что заслужено.

5. Думаю, что люди часто говорят обо мне за моей спиной.

6. В разговоре (при обмене мнениями) часто высказываю несогласие с собеседниками.

7. Мне кажется, что я не способен ударить человека первым.

8. Если я не одобряю друзей, то при встрече даю им это почувствовать.

9. Я стараюсь быть снисходителен к чужим недостаткам.

10. Мне кажется, что другие больше, чем я, умеют воспользоваться благоприятными обстоятельствами.

11. Держусь настороженно, когда люди относятся ко мне с большим дружелюбием, чем я ожидаю.

12. Я лучше соглашусь с кем-либо, чем стану спорить.

13. Если меня кто-нибудь ударит, я не смогу ответить тем же.

14. Когда раздражаюсь, хлопаю дверьми.

15. Я гораздо более раздражителен, чем это проявляется внешне.

16. Меня немного огорчает моя судьба.

17. Думаю, что многие окружающие меня не любят. Кое-кто настроен против меня.

18. Трудно удержаться от спора, если люди не согласны со мной.

19. Тот, кто оскорбляет меня или мою семью, напрашивается на драку.

20. Я не способен на грубые шутки.

21. Меня охватывает ярость, когда надо мной насмеются.

22. Почти каждую неделю вижу кого-нибудь, кто мне очень не нравится.

23. Думаю, что многие мне завидуют.

24. Я часто настаиваю, чтобы окружающие уважали мои права.

25. Люди, которые постоянно изводят вас, стоят, чтобы их "щелкнули по носу".

26. От злости я иногда бываю мрачен.

27. Если кто-нибудь старается вывести меня из себя, я не обращаю внимания.

28. Меня часто гложет зависть, хотя я стараюсь этого не показывать.

29. Иногда мне кажется, что надо мной смеются.

30. Даже когда злюсь, я не прибегаю к сильным выражениям.

31. Я редко даю сдачи, даже если меня ударят.

32. Обижаюсь, когда получается не по-моему.

33. Иногда люди раздражают меня своим присутствием.

34. Есть люди, которых я по-настоящему ненавижу.

35. Мой принцип: "никогда не доверяй чужакам".

36. Если кто-нибудь раздражает меня, я готов сказать ему все, что я о нем думаю.

37. Когда разозлюсь, могу ударить.

38. С десяти лет я не проявлял сильных вспышек гнева.

39. Часто чувствую себя, как пороховая бочка, готовая взорваться.

40. Если бы все знали, что я чувствую, меня считали бы человеком, с которым трудно поладить.

41. Всегда задумываюсь, какие тайные причины заставляют людей делать что-нибудь приятное для меня.
42. Когда на меня кричат, начинаю кричать в ответ.
43. В детстве дрался не чаще, чем другие.
44. Могу вспомнить случаи, когда был настолько зол, что хватал попавшуюся под руку вещь и ломал ее.
45. Иногда чувствую, что готов первым начать драку.
46. Иногда мне кажется, что жизнь поступает со мной несправедливо.
47. Раньше я думал, что большинство людей говорит правду, но теперь в это не верю.
48. Сквернословлю только со злости.
49. Если для защиты своих прав надо применить физическую силу, то я ее применяю.
50. Иногда выражаю свой гнев тем, что стучу по столу кулаком.
51. Я бываю грубоват по отношению к тем людям, которые мне не нравятся.
52. У меня нет врагов, которые хотели бы мне навредить.
53. Не умею поставить человека на место, даже если он того заслуживает.
54. Есть люди, способные довести меня до драки.
55. Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы кидаться предметами.
56. Я не огорчаюсь из-за мелочей.
57. Мне редко приходит в голову, что люди своим поведением специально пытаются оскорбить или разозлить меня.
58. Я часто угрожаю людям, хотя и не собираюсь приводить угрозу в исполнение.
59. В споре часто повышаю голос.
60. Стараюсь скрывать плохое отношение к людям.

Обработка и интерпретация результатов

Данный опросник позволяет оценить уровень агрессии по шести шкалам.

1) Физическая агрессия:

да: 1,19,25,37,43,49,54;

нет: 7,13,31.

2) Косвенная агрессия:

да: 2,8,14,26,32,44,50;

нет: 20,38,55.

3) Раздражение:

да: 3,15,21,33,39,45,51;

нет: 9,27,56.

- 4) Обида:
да: 4,10,16,22,28,34,40,46.
5) Подозрительность:
да: 5,11,17,23,29,35,41,47;
нет: 52,57.
6) Вербальная агрессия:
да: 6,18,24,36,42,48,53,59;
нет: 12,30,53,60.

Уровни выраженности

Название шкалы	Уровни выраженности		
	низкий	средний	высокий
1. Физическая агрессия	0–3	4–5	6–10
2. Косвенная агрессия			
3. Раздражение			
4. Подозрительность			
5. Обида	0–3	4–5	6–8
6. Вербальная агрессия	0–4	5–6	7–12

Бланк ответов

1.	7.	13.	19.	25.	31.	37.	43.	49.	55.
2.	8.	14.	20.	26.	32.	38.	44.	50.	56.
3.	9.	15.	21.	27.	33.	39.	45.	51.	57.
4.	10.	16.	22.	28.	34.	40.	46.	52.	58.
5.	11.	17.	23.	29.	35.	41.	47.	53.	59.
6.	12.	18.	24.	30.	36.	42.	48.	54.	60.
1. Физическая агрессия (Фа)									
2. Косвенная агрессия (Ка)									
3. Раздражение (Ра)									
4. Подозрительность (Па)									
5. Обида (Оа)									
6. Вербальная агрессия (Ва)									

Индекс агрессивности – обобщенная характеристика, отражающая уровень реакции личности на реальную или кажущуюся обстановку, несущую угрозу.

Индекс агрессивности = физ. агрессия + косв. агрессия + верб. агрессия.

Индекс враждебности – обобщенная характеристика, проявляющаяся в негативной оценке людей и событий, сопровождающаяся негативными эмоциями.

Индекс враждебности = обида + подозрительность.

Уровни выраженности индекса агрессивности:

- низкий – от 0 до 9 баллов;
- средний – от 10 до 18 баллов;
- высокий – от 19 до 32 баллов.

Уровни выраженности индекса враждебности:

- низкий -- от 0 до 6 баллов;
- средний – от 7 до 10 баллов;
- высокий – от 11 до 18 баллов.

Диагностика уровня социальной фрустрированности

Социальная фрустрированность – вид психического напряжения, обусловленного неудовлетворенностью достижениями и положением личности в социально заданных иерархиях.

Оценивая свои достижения в разных социально заданных иерархиях, человек испытывает ту или иную степень удовлетворенности либо неудовлетворенности. При этом он переживает фрустрацию не столько от достигнутого, например от условий, в которых живет, или уровня материального дохода, сколько от мысли, что сегодня можно достичь большего.

Социальная фрустрированность в большей степени зависит от осознания недостигнутого, чем от реального положения личности.

Ниже предлагается опросник, который фиксирует степень неудовлетворенности социальными достижениями в основных аспектах жизнедеятельности¹¹².

Инструкция. Прочитайте каждый вопрос и укажите один наиболее подходящий ответ.

Опросник

Удовлетворены ли Вы:	Полностью удовлетворен	Скорее удовлетворен	Затрудняюсь ответить	Скорее не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
1. Своим образованием					
2. Взаимоотношениями с коллегами по работе					
3. Взаимоотношениями с администрацией на работе					
4. Взаимоотношениями с субъектами своей профессиональной деятельности (пациенты, клиенты, учащиеся и т.п.)					

¹¹² См.: Практическая психодиагностика: Методики и тесты. С.157–161.

Удовлетворены ли Вы:	Полностью удовлетворен	Скорее удовлетворен	Затрудняюсь ответить	Скорее не удовлетворен	Полностью не удовлетворен
6. Условиями профессиональной деятельности (учебы)					
7. Своим положением в обществе					
8. Материальным положением					
9. Жилищно-бытовыми условиями					
10. Отношениями с супругом					
11. Отношениями с ребенком (детьми)					
12. Отношениями с родителями					
13. Обстановкой в обществе (государстве)					
14. Отношениями с друзьями, ближайшими знакомыми					
15. Сферой услуг и бытового обслуживания					
16. Сферой медицинского обслуживания					
17. Проведением досуга					
18. Возможностью проводить отпуск					
19. Возможностью выбора места работы					
20. Своим образом жизни в целом					

Обработка и интерпретация результатов

По каждому пункту определяется показатель уровня фрустрированности. Он может варьироваться от 0 до 4 баллов. Каждому варианту ответа присваиваются баллы: полностью удовлетворен – 0, скорее удовлетворен – 1, затрудняюсь ответить – 2, скорее не удовлетворен – 3, не удовлетворен полностью – 4.

Если методика используется для выявления показателя у группы респондентов, то надо: 1) получить отдельно произведения числа респондентов, выбравших тот или иной ответ, на балл, присвоенный ответу; 2) подсчитать сумму этих произведений; 3) разделить ее на общее число ответивших на данный пункт.

Чтобы определить итоговый средний индекс уровня социальной фрустрированности, нужно сложить показатели фрустрированности по всем пунктам и разделить сумму на число пунктов (20).

В массовых обследованиях весьма показателен процент лиц, выбравших тот или иной вариант ответа на конкретный пункт.

Уровни выраженности

Выводы об уровне социальной фрустрированности делаются с учетом величины балла (среднего балла) по каждому пункту. Чем больше балл, тем выше уровень социальной фрустрированности:

- 3,5–4 балла – очень высокий уровень;
- 3,0–3,4 – повышенный уровень;
- 2,5–2,9 – умеренный уровень;
- 2,0–2,4 – неопределенный уровень;
- 1,5–1,9 – пониженный уровень;
- 0,5–1,4 – очень низкий уровень;
- 0–0,5 – отсутствие (почти отсутствие).

Личностно ориентированные тренинги

Тренинг креативности

Креативность – творческие способности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и (или) ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания.

Рассмотрение креативности как процесса позволяет:

- выявить способности к его успешному осуществлению;
- определить условия, стимулирующие этот процесс;
- оценить творческие достижения.

Среди условий, стимулирующих развитие творческого мышления, выделяют следующие:

- ситуации незавершенности или открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых;
- разрешение и поощрение множества вопросов;
- стимулирование ответственности и независимости;
- акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях;

- внимание к интересам других людей.

Препятствуют развитию креативности:

- избегание риска;
- стремление к успеху во что бы то ни стало;
- жесткие стереотипы мышления и поведения;
- конформность;
- неодобрительные оценки воображения, фантазии, исследования;
- преклонение перед авторитетом.

Данный вид тренинга развивает способность подходить творчески, неординарно к решению задач, сопоставлять различные варианты, которые являются предметом дальнейшего анализа. Эта способность связана с творческим потенциалом личности, который можно более полно раскрыть. Для активизации творческого потенциала и разработан тренинг креативности, направленный на развитие способности к поиску нетрадиционных решений.

Методические основания тренинга

В основу тренинга креативности положены некоторые принципы Дж. Гилфорда, относящиеся к трактовке творческого процесса мышления.

Он считал, что творческое мышление характеризуется доминированием четырех особенностей:

А. Оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда и везде стремится найти свое собственное, отличающееся от других решение.

Б. Семантическая гибкость, т.е. способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять сферу его функционального применения на практике.

В. Образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны.

Г. Семантическая спонтанная гибкость, т.е. способность продуцировать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.

Данный тренинг креативности в основном направлен на развитие оригинальности, необычности высказываемых идей, т.е. используется принцип "А" Дж. Гилфорда.

Цель и задачи тренинга

Цель тренинга – повышение эффективности индивидуального и группового решения задач, развитие творческого потенциала участников.

Задачи тренинга:

- 1) научить участников проявлять творчество в решении задач и преодолевать стереотипы мышления;
- 2) развить творческий потенциал участников;
- 3) снять напряженность, преодолеть тревогу в межличностном взаимодействии и страх перед оценкой результата;
- 4) способствовать осознанию и коррекции участниками личностных позиций, препятствующих поиску оригинальных решений;
- 5) развить гибкость преобразования информации.

Программа тренинга

Вводная фаза

На этой стадии происходит ознакомление участников с целями и задачами тренинга, а также их знакомство с ведущим и друг с другом.

Фаза контакта

Цель – создание дружественной, творческой атмосферы в группе, снижение уровня психологической защиты участников группы, усвоение групповых норм и правил.

Упражнение "Зоопарк"

Цель упражнения – побудить участников познакомиться ближе, приветствуя друг друга на основе ассоциаций.

Инструкция. Это упражнение основано на ассоциациях, вызванных миром животных и птиц. Вступая в контакт со своим партнером, участник должен сказать ему, с кем из животных или птиц он связывает его образ, и объяснить, что лежит в основе такой ассоциации. Эту приветствия осуществляется по кругу. Ведущий должен предупредить участников, что тот, кто не может сказать, кого напоминает собеседник, вправе пропустить контакт, но он должен извиниться и объяснить свою ассоциацию после окончания этюда.

Фаза лабилизации

Цель – формирование мотивации к обучению путем осознания участниками неэффективности привычных для них способов обнаружения мыслительных и поведенческих стереотипов в специальных интеллектуальных задачах.

Можно предложить участникам задачи, для решения которых необходимы нетрадиционный способ мышления, необычное видение проблемы, выход мысли за пределы привычного способа рассуждений.

Задача 1. Как из шести спичек сложить четыре равносторонних треугольника?

Задача 2. Как четырьмя прямыми линиями, не отрывая от бумаги ручку или карандаш, перечеркнуть расположенные квадратом девять точек?

В задаче 1 необходимо отойти от привычных попыток искать ее решение в плоскости и обратиться к пространственным представлениям. В задаче 2 также нужно допустить возможность выхода прямых линий за пределы части плоскости, ограниченной девятью точками. Это значит, что в обоих случаях, проанализировав условия задачи, необходимо направить мысль необычным путем, т.е. применить творческий способ решения.

Для решения задач каждому участнику выдается по листу бумаги. На обдумывание задачи дается 1 мин, затем полученные результаты обсуждаются.

В этой фазе участникам также можно предложить ролевые игры на убеждение одного партнера другим. Суть игр заключается в том, что один участник должен убедить другого в необходимости осуществить какую-нибудь деятельность или отстоять какой-либо тезис.

Фаза обучения

Цель – повысить уровень развития мыслительных процессов, с помощью различных упражнений способствовать осознанию и коррекции индивидуальных особенностей, а также снять напряженность, страх перед результатом.

Упражнение, направленное на развитие находчивости при решении задач

Участникам предлагаются задания. Их можно выполнять коллективно, но для этого необходимо назначить руководителя команды. Другие члены группы будут выступать в роли "поставщиков идей". Также можно работать и индивидуально. Здесь допустима и приемлема любая форма. Упражнение состоит из 3 заданий, на каждое из которых дается 1 мин. Для контроля используется секундомер.

Оснащение: лист бумаги, карандаш, секундомер.

Инструкция. В колонке множество линеек (пустых строк). В каждой строке нужно записать одно слово. У всех слов должны совпадать две начальные буквы (например, слова, начинающиеся со "св...": свежий, свободный, святой, свинина и т.д.). Правписание и длина слов не играют большой роли. Нужно писать разборчиво.

Сколько вы найдете слов, начинающихся

с "и..."	с "ба..."	с "пе..."
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____
4. _____	4. _____	4. _____
5. _____	5. _____	5. _____
6. _____	6. _____	6. _____
7. _____	7. _____	7. _____
8. _____	8. _____	8. _____
9. _____	9. _____	9. _____
10. _____	10. _____	10. _____
11. _____	11. _____	11. _____

Затем результаты подсчитываются, сравниваются с результатами другой команды, выявляются необычные, оригинальные слова и происходит обсуждение.

Упражнение, направленное на выявление дивергентного (нестандартного) мышления

Выполнение данного упражнения должно показать, насколько у участников уже развито дивергентное мышление. Речь идет о том, чтобы открыть совершенно абсурдные, но в то же время рациональные связи, которые могут иметь место в любой системе. Например, шариковая ручка. Ее используют для письма и рисования, но она может пригодиться и для чего-то другого, в частности, чтобы провертеть дырки в бумажном листе.

Упражнение может выполняться как в групповой форме, так и индивидуально.

Оснащение: бумага для участников, карандаши, секундомер.

Инструкция. Необходимо придумать, что можно сделать с каждым из двух предметов, названия которых вам будут даны. Сколько возможных вариантов вы найдете? На каждый предмет отводится 1 мин. Общее время выполнения задания составляет 2 мин. Вам нужно перечислить 10 возможных вариантов применения предмета.

Что можно сделать

со спичечным коробком	с автомобильной шиной
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____
7. _____	7. _____
8. _____	8. _____
9. _____	9. _____
10. _____	10. _____
11. _____	11. _____

Затем результаты подсчитываются, сравниваются и обсуждаются группой.

Упражнение, направленное на снятие стереотипов участников в области письменной речи

Оснащение: лист бумаги, карандаш.

Инструкция. Нужно написать короткое сочинение на произвольную тему объемом не более 1 страницы (не подписывая его своим именем). Жанр должен быть не свойственен участнику группы. В конце упражнения сочинения зачитываются, и победителем считается тот игрок, авторство которого не узнано другими членами группы. Написание сочинения дается 20 мин. Вам необходимо писать понятным, разборчивым почерком.

После того как сочинения написаны, их собирают, демонстративно перемешивают и раздают участникам. Затем каждый участник зачитывает выданное ему сочинение и выявляет его автора, потом группа предлагает свое мнение. В результате имя этого человека записывается на данном сочинении. В конце упражнения каждому участнику предлагается взять свое сочинение и объяснить, угадали его авторство или нет.

Упражнение на изучение творческого воображения

Оснащение: бланк с заданиями, карандаш.

Инструкция. На рисунках изображены незаконченные фигурки. Если к ним вы добавите дополнительные линии, то получатся интересные предметы или сюжетные картинки. Постарайтесь придумать такую картинку и историю, которые другие придумать не смогут. Сделайте их полнее и ин-

тереснее, добавьте новые идеи. Придумайте название для каждой картинки. Время работы – 10 мин.

Для выполнения данного упражнения можно разбиться на несколько команд, затем обсудить полученные картинки и истории к ним.

Развитию креативности личности способствуют снятие напряженности, преодоление тревоги в межличностном взаимодействии и страха перед оценкой результата, открытость и спонтанность поведения. Для достижения этих целей эффективны упражнения, направленные на телесное раскрепощение (пантомима, телесные контакты, невербальное взаимодействие участников); работа с голосом (пение, декламирование, звукоподражание); совместное рисование, музицирование, лепка. Эти упражнения больше ориентированы на процесс, чем на результат, что также развивает креативность.

Упражнения на снятие напряжения состоят из простейших движений: я иду по воде, по горячему песку, спешу на работу, возвращаюсь с работы и др.

Упражнения на понимание чувств другого человека:

1) разговор через стекло: нужно договориться о чем-либо с помощью жестов;

2) изобразить то или иное состояние человека, например радость, гнев, обиду, сочувствие, ненависть и т.д.;

3) понять, какое чувство хотел выразить другой человек.

Заключительная фаза

Упражнение "Больше всего мне понравилось..."

Инструкция. Участники садятся в большой круг для проведения заключительных посиделок, во время которых есть возможность высказать свои впечатления, задать любому человеку вопрос или сказать ему то, что не успел во время занятия: "Мне больше всего на этом занятии понравилось, как ты... (обращаясь к кому-то из членов группы), как мы... (обращаясь ко всей группе)"; "Мне понравилось, что ...".

Тренинг корпоративности

В деятельности любого коллектива важное место занимает объединение и сплоченность для достижения какой-либо общей цели. В связи с этим в последнее время достаточно интенсивно развиваются различные методы повышения эффективности формирования и сплоченности команд (тренинг групповой сплоченности, тренинг командной согласованности и др.).

Данные виды тренинга и тренинг корпоративности способствуют развитию тактики сплочения коллектива, углублению процессов самораскрытия, развивают умения и навыки самоанализа, преодоления психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению.

Методические основания тренинга

В основу тренинга корпоративности положены некоторые принципы теории *групповой сплоченности* Д. Картрайта. Он предложил развернутую модель групповой сплоченности, в основе которой лежит представление о сплоченности как о некоторой результирующей мотивов, побуждающих индивидов к сохранению членства в группе. Совокупность этих мотивов представлена следующим набором переменных:

- мотивационная основа тяготения индивида к группе;
- побудительные свойства группы, отраженные в ее целях, программах, характеристиках ее членов, способе действия, престиже и других признаках, важных для мотивационной основы индивида;
- ожидания или субъективная вероятность того, что членство будет иметь для индивида благоприятные последствия;
- индивидуальный уровень сравнения.

Основные свойства сплоченности группы:

- 1) привлекательность членов группы друг для друга (симпатия);
- 2) сходство между участниками группы (в ценностях, установках, стереотипах поведения);
- 3) особенности групповых целей (соответствие потребностям членов группы, четкость постановки, успех группы в их достижении);
- 4) своеобразие взаимосвязи членов группы (кооперативная и конкурентная стратегии поведения членов группы);
- 5) удовлетворенность групповой деятельностью;
- 6) характер руководства и принятия решений (стили руководства, участие индивидов в выработке группового решения);
- 7) структурные свойства группы (модели коммуникативных сетей и статусно-ролевые аспекты структуры);
- 8) групповая атмосфера (особенности межличностных отношений членов группы);
- 9) величина группы.

В процессе развития группы может возрастать ее сплоченность, корпоративность, что способствует:

- сохранению группового членства (уменьшению числа уходов из группы);
- усилению влияния, оказываемого группой на своих членов (конформного поведения);
- возрастанию участия членов группы в ее жизни (включенности индивидов в групповую деятельность);
- росту индивидуальной адаптации к группе и переживанию чувства личной безопасности.

Рост сплоченности группы не обязательно увеличивает продуктивность ее деятельности. Два фактора способны существенно повлиять на взаимосвязь этих переменных:

- принятые в группе нормы;
- мотивация к групповой деятельности.

Групповая сплоченность имеет уровневую природу: от чисто эмоциональной до сходства ценностных ориентаций участников группы.

Цель и задачи тренинга

Цель тренинга корпоративности – повышение сплоченности группы (коллектива), формирование межличностной привлекательности членов группы, углубление процессов самораскрытия, развитие умений и навыков самоанализа, преодоления психологических барьеров, мешающих полноценному самовыражению.

Задачи тренинга:

- 1) развить срабатываемость и совместимость членов группы;
- 2) повысить их ценностно ориентированное единство;
- 3) сформировать взаимопонимание членов группы;
- 4) улучшить эмоциональный фон в группе;
- 5) повысить межличностную привлекательность членов группы.

Программа тренинга

Вводная фаза

На этой стадии происходит ознакомление участников тренинга с его целями и задачами. Участники информируются о нетрадиционных способах корпоративности, используемых в данном тренинге. Происходит знакомство участников друг с другом и ведущими.

Фаза контакта

Основной целью является создание дружественной и творческой групповой атмосферы, снижение уровня психологической защиты участников группы, усвоение групповых норм и правил. Здесь вводятся нормы и формы обращения друг к другу, групповые нормы и правила.

Для увеличения степени контакта членов группы, усвоения норм искренности, активности и роли обратной связи предлагаются групповые игры и упражнения.

Упражнение "Моя любимая игрушка"

Инструкция. У каждого в детстве была любимая игрушка. Хорошо, если мы не забываем о ней. Это как бы связывает нас с чудесным миром детства, когда мы были самыми счастливыми. А помните ли Вы свою любимую игрушку? Что это? Мячик? Плюшевый мишка? Кукла? Как ее звали? Где она сейчас? Расскажите о своей любимой игрушке и о чувствах,

которые вызвали эти воспоминания. Будьте предельно искренни и откровенны, поделитесь своими детскими радостями и огорчениями.

Участники садятся в большой круг и рассказывают о любимых игрушках по очереди (по кругу).

Психологический комментарий. Это упражнение настраивает на доброжелательное отношение друг к другу. Оно включает участников в атмосферу тренинга, дает возможность войти в особую микросреду, которая создается в группе во время занятия.

Фаза лабилизации

На этом этапе рекомендуется просить участников описывать свои чувства и состояния. Это необходимо для повышения уровня рефлексии, формирования установки на искренность в высказываниях, повышения адекватности вычленения эмоционального компонента решения проблем. На основе таких описаний ведущий может судить о глубине контакта между участниками группы, о степени включенности в работу. На данной стадии возникает осознание своего положения в группе.

Фаза обучения

На этой стадии с помощью различных упражнений, ролевых игр и групповых дискуссий осуществляется выявление, отработка и усвоение различных приемов корпоративности, а также осознание и коррекция индивидуальных психологических барьеров, мешающих сплочению и объединению группы.

Упражнение "Подыдем!?"

Оборудование: 4 стула или скамейка.

Инструкция. Один из участников ложится на стулья или скамейку, а остальные участники поднимают его, поддерживая каждый одной рукой. При дружных совместных усилиях группа легко поднимает любого участника, даже самого грузного. Пусть поднимут двух–трех участников. Те, кого поднимают, придумывают себе роль и сообщают ее всем. Роли могут быть следующими:

- балерина, взметнувшаяся вверх в танце;
- пловец, поднявшийся на гребень волны;
- тренер победившей команды;
- бревно на субботнике;
- прыгун, зависший над палкой;
- цветок лотоса на поверхности озера и т.д.

Все участники этюдно решают предложенную ситуацию.

Упражнение "Предложение"

Инструкция. Участники садятся в круг, и каждый по очереди говорит, что можно было бы сделать всей группой, что делал бы он сам в этом случае, что делал бы один из членов группы, по мнению автора идеи.

Например, первый участник сообщает, что можно было бы всей группой сходить в кино, при этом он бы смотрел фильм, а Кириченко угощал бы всех мороженым. Следующий участник говорит, что можно было бы всей группой сходить в поход, при этом Петров разводил бы костер, а он бы выпекал на костре картошку и т.д., пока не выскажутся все участники.

Упражнение "Фоторобот"

Инструкция. Участники группы должны составить собирательный портрет группы. Изображение строится из 12–15 элементов. Сюда входят голова, шея, левая рука, правая рука, туловище, левая нога, правая нога, рот, нос, волосы, левый глаз, правый глаз, уши.

Ведущий тренинга сначала зачитывает название составляющих элементов, а потом спрашивает: "Какая у нашего робота будет голова?" Участники делают свои предложения в такой форме: "Пусть это будет голова участника Шилова. У него самые красивые зубы!" Кто-то выдвигает другую кандидатуру. Начинается обсуждение, которое не должно длиться более 3 мин, и группа принимает решение "делегировать" в фоторобот голову Шукина на том основании, что у него на затылке бугорок, свидетельствующий о творческом складе ума. Затем выбирается шея и т.д. В заключение упражнения фотороботу придумывается имя.

Упражнение "Ужасный секрет"

Инструкция. Один из участников сообщает на ухо своему соседу ужасную тайну о себе, например: "Я люблю ковыряться в носу!" Сосед передает это дальше по кругу, изменив фразу так: "Один из нас любит ковыряться в носу!" В такой форме фраза идет по кругу, а второй участник, дав первой фразе отойти на двух–трех человек, посылает вслед секрет о себе: "Я люблю петь в ванне!" Фраза идет по кругу в варианте: "Один из нас...". Когда секрет проходит круг и возвращается к владельцу, то владелец не отсылает его на второй круг, и, таким образом, первая стадия игры заканчивается. Затем все говорят вслух, какие секреты они узнали. Один узнал, что "мы храпим", "грызем ногти"; другой вспомнит, что "мы любим поспать" и т.д., пока все секреты не будут припомнены. Затем все участники хором произносят: "И мы об этом никогда, никому, ничего не скажем!"

Заключительная фаза

На данной стадии используются упражнения, игры на завершение тренинга.

Упражнение "Прыг, скок, поворот"

Инструкция. Участники делятся на группы. Каждая из подгрупп становится обособленным кольцом. По команде ведущего члены каждой подгруппы должны повернуться на 90°. Побеждает та из групп, в которой больше всех участников повернулось в одну и ту же сторону. Упражнение выполняется несколько раз.

На этом занятия заканчиваются. Все участники искренне благодарят друг друга за участие в тренинге, высказывают свое мнение о нем. Желающие делятся своими мнениями. На это отводится примерно 10 мин. На этой стадии участники в совместной дискуссии обсуждают новые способы поведения, способствующие объединению и сплоченности группы; формулируют условия, необходимые для успешной корпоративной деятельности. Выявляются трудности и предлагаются способы их преодоления.

Тренинг рефлексии

Рефлексия – понимание и знание человеком самого себя и выяснение того, как другие знают и понимают его личностные реакции и когнитивные представления.

Данный тренинг способствует развитию рефлексии в коммуникативном и личностном аспектах. В коммуникативном аспекте рефлексия рассматривается как существенная составляющая межличностного восприятия. Рефлексия – осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. В личностном аспекте рефлексия понимается как процесс переосмысления механизмов дифференциации в каждом развитом и уникальном человеке *Я* его различных подструктур и интеграции *Я* в неповторимую целостность.

Тренинг рефлексивности – это способ изменения и развития личности, это механизм самопознания в процессе общения, в основе которого лежит способность человека представлять то, как он воспринимается партнером по общению. Данный тренинг дает человеку возможность взглянуть на себя со стороны, осознать свои ранее не осознаваемые привычки, особенности речи, жесты, поведение, а также осуществить процесс самопознания – осознание внутренних черт: способностей, интересов, склонностей, мотивов.

Методические основания тренинга

В основу тренинга положены некоторые принципы теории рефлексии, перцептивной стороны общения и личностного роста. Развиваемые в данном подходе методы основаны на познании себя, партнера по общению, организации совместной деятельности на основе взаимопонимания, установления эмоциональных отношений.

Рефлексия – способность, которая развивается под влиянием внутренних противоречий личности, определенных внешних условий и обеспечивает процесс самопознания личности. Это способность, требующая познавательной активности личности, направленной на себя, поэтому ей надо учиться.

Личностная и коммуникативная рефлексия обуславливает развитие у человека такого качества, как принятие себя, других и природы. Самоактуализирующиеся люди могут принять себя такими, какие они есть. Подобным образом они принимают других людей и человечество в целом.

Следовательно, задача развития рефлексии сводится к принятию себя таким, какой ты есть, со всеми достоинствами и недостатками; познанию себя, окружающих; установлению эмоциональных отношений; организации совместной деятельности.

Цель и задачи тренинга

Цель тренинга рефлексии – создать благоприятные условия для освоения активного стиля общения, методов передачи информации и приемов обратной связи; дать возможность взглянуть на себя со стороны; осознать свои ранее не осознаваемые привычки, особенности речи, поведения; продолжить самораскрытие и осознание сильных сторон своей личности, т.е. таких качеств, навыков, умений, которые человек принимает и ценит, которые дают чувство внутренней устойчивости и доверия к самому себе.

Задачи тренинга:

- 1) раскрыть участникам тренинга феноменологию понятия рефлексии;
- 2) разработать и раскрыть возможные пути развития рефлексивного сознания участников для повышения эффективности их деятельности и максимальной реализации личностного потенциала;
- 3) создать условия для лучшего познания себя;
- 4) сформировать умение искренне и открыто общаться, хорошо и быстро устанавливать эмоциональные отношения;
- 5) способствовать познанию себя партнером по общению;
- 6) научить участников тренинга осознавать особенности своей речи, жестов, привычек, поведения в целом.

Программа тренинга

Вводная фаза

Происходит ознакомление участников с целями и задачами тренинга, с правилами его проведения. Обучающиеся знакомятся друг с другом и преподавателями.

Фаза контакта

Основной целью является создание дружественной и творческой атмосферы в группе, усвоение групповых норм и правил. На этой стадии участники описывают свои чувства и состояния. Здесь вводятся нормы и формы обращения друг к другу.

На этом этапе рекомендуется провести первое ознакомительное упражнение ("Общение без слов", "Зоопарк", "Комплимент", "Ласковое имя", "Моя любимая игрушка" и т.д.).

Фаза обучения

На этой стадии с помощью различных упражнений, ролевых игр и групповых дискуссий осуществляются выявление, отработка и усвоение рефлексивных форм, повышающих возможность лучшего познания себя.

Здесь используются следующие упражнения:

- "Продолжи искренне" (нужно искренне закончить предложения);
- "Обратная связь" (цель – передать сообщение другому человеку о том, как его воспринимают, что чувствуют в связи с таким отношением к нему, какие чувства он вызывает у окружающих);
- "Автопортрет" (за 5 мин написать психологическую самохарактеристику, отметив 10–12 признаков);
- "Угадай, каким меня видят" (игра в микрогруппах) – формирование впечатления о человеке группы (экспресс-психологический портрет человека).

Заключительная фаза

Все участники пытаются применить и опробовать выработанные навыки. Подводятся итоги тренинга (в ходе совместной дискуссии); выявляются определенные трудности, возникшие при проведении тренинга рефлексии; предлагаются эффективные способы обучения рефлексии. Участники прощаются и желают друг другу удачи, здоровья и т.д. В конце тренинга каждый из участников может высказать собственное мнение о тренинге, внести свои коррективы, поправки, новшества.

Упражнения, направленные на развитие аутокомпетентности

Упражнение "Имя прилагательное"

Цель – показать избирательный характер наших отношений, то, что эти отношения являются результатом активного выбора, а не пассивного восприятия влияния окружения.

Взаимодействуя с окружающими, мы обычно обнаруживаем, что они нравятся нам либо не нравятся. Как правило, эту оценку мы связываем с внутренними качествами воспринимаемых нами людей, а не с особенностями собственного восприятия. Данное упражнение дает возможность продемонстрировать существование переменных, заключенных в нас самих и не относящихся к оцениваемым людям. Это наглядно проявляется в нашем отношении, часто противоречивом, к людям, которых мы хорошо знаем.

1. *Вспомните двух людей, которые Вам очень нравятся* (для обозначения используйте их инициалы). Укажите 7 качеств, которые Вам в них нравятся.

Инициалы первого _____ Инициалы второго _____

Качества

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 5. _____ |
| 6. _____ | 6. _____ |
| 7. _____ | 7. _____ |

2. *Вспомните двух людей, которые Вам совсем не нравятся*. Обозначив их, по той же схеме запишите их качества, которые Вам не нравятся.

Качества

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 5. _____ |
| 6. _____ | 6. _____ |
| 7. _____ | 7. _____ |

3. *Указав эти качества, Вы сможете увидеть, в чем похожи двое людей, которые Вам нравятся и не нравятся*. Например, включают ли два первых списка одни и те же прилагательные (предположим, "добрый", "щедрый")? Производя такое сравнение второй пары списков, Вы увидите сходство не нравящихся Вам людей в отмеченных Вами качествах (например, "жестокий", "косный"). Теперь сравните все четыре перечня и определите, какие личностные параметры людей заставляют Вас любить их или, напротив, ненавидеть. Отметьте, какие качества людей важны для Вас, что Вы ищете в окружающих и что Вас в них возмущает и отталкивает.

Запишите свои выводы _____

Упражнение "Грани сходства"

Цель – увидеть, что объединяет людей в этом мире, таких разных, непонятных друг другу.

Поразмыслим о том, что же нас объединяет. Для этого нужно выбрать себе партнера. Если упражнение выполняется на тренинговом занятии, то желательно сесть рядом с ним. Он не похож на Вас. Другой характер, рост, вес, цвет волос или глаз? Наверное, Вы видите много различий. И это естественно. Но сейчас подумайте о том, что вас объединяет, в чем ваше сходство.

В течение 4–5 мин Вы будете работать молча, заполняя Ваш листок под заголовком "Наше сходство", думая о нем и о себе одновременно, ведь нельзя написать о сходстве, думая только о ком-то одном.

При этом постарайтесь написать не только о чисто физических или биографических признаках, которые характерны для вас обоих. Попробуйте больше поразмыслить о психологических качествах, которые могут вас объединить, например: вы оба общительны или, наоборот, замкнуты.

Рекомендация: мы оба(е) добрые.

После этого передайте списки друг другу.

Выразите согласие или несогласие с тем, что написал Ваш партнер. Если Вы ничего не имеете против его записей, они остаются в списке. Если Вас что-то не устраивает, Вы просто вычеркиваете какую-то запись, тем самым давая понять, что Ваш партнер ошибся.

Упражнение "Осознание жизненных кризисов"

Цель – осмыслить жизненные кризисы и отработать установку на их принятие.

1. Вспомните 3 кризиса, пережитых Вами в жизни (ситуации, которые вызвали у Вас сильные переживания). Затем сделайте свободный рисунок каждого из них, выражая чувства, которые Вы испытывали во время кризиса, и существо случившегося. Рисуйте свободно, не пытаясь сделать рисунок красивым.

2. Теперь возьмите рисунки, представляющие 3 кризиса, и положите их перед собой в соответствии с хронологией событий.

3. Всмотритесь в Ваши рисунки, проследите в них непрерывность, если можете ее почувствовать. Вы можете рассматривать кризис как переход между двумя фазами Вашего развития. Попробуйте усмотреть в каждом кризисе новый жизненный импульс, новую черту Вашей личности, которая рождается и прокладывает себе путь.

4. Осознайте также, каким образом Вы встречали свои кризисы. Пытались ли Вы отсрочить или игнорировать их? Усиливали ли возникающую боль, цеплялись ли за старые привычки? Были ли Вы мужественны перед лицом кризисов? Переживали ли каждый кризис по-разному?

5. Помните: кризис означает, что существующий порядок рушится, а новый, возможно более совершенный, занимает свое место. В период между старым и новым порядком возникают временные дезинтеграция и переживание, боль. Но это естественный процесс, ибо жизнь – это школа, а

кризисные ситуации – наиболее важные уроки. Поэтому принятие кризисов есть самый практический способ быть свободным и в трудной ситуации. Реактивные установки должны измениться на когнитивные.

Упражнение "Перспектива"

Не печалься о том, что никто не
Знает тебя, а стремись быть тем,
Кого могут знать.

Конфуций

Цель – стратегическое планирование.

Цели, которые Вы ставите перед собой, должны быть реальны и достижимы в обозримом будущем. Отвечая на вопросы, опирайтесь на свой жизненный опыт. На эту работу отводится примерно 1 ч 30 мин.

1. Каким Вы видите свое будущее?
2. Основная цель Вашей жизни.
3. Перспективные цели:
 - на первый год;
 - на предстоящие пять лет.
4. Как достичь поставленной цели?
 - Что может помешать Вам в достижении цели?
 - Что следует предпринять в этом случае?
5. Ваши представления о будущем:
 - карьера;
 - финансовое состояние;
 - духовная жизнь;
 - семья;
 - здоровье.

Личностно ориентированная игра "Ключевые квалификации педагога"

Цель игры – определение состава ключевых квалификаций педагогов начального профессионального образования.

План проведения игры

Подготовительный этап:

- создание рабочей группы и разработка общей методики игры;
- подготовка исходной документации;
- анализ состава участников и формирование групп (на основе исходных данных).

Методика игры:

- постановка задачи (для всех участников);
- вступление: формулирование понятий "ключевые квалификации" и "педагог начального профессионального образования", характеристика содержания и этапов работы (для всех участников);
- разминка (по дополнительному сценарию);
- формирование рабочих групп и микрогрупп, выбор экспертов, подготовка рабочих мест;
- разъяснение правил игры всей группе.

Выработка образа педагога лично ориентированного образования и его тематического ядра - ключевых квалификаций:

- уточнение задачи, формирование установки на работу (для всей группы);
- работа микрогрупп по генерации основных показателей (качеств, характеристик) идеального педагога лично ориентированного начального профессионального образования;
- экспертиза выдвинутых идей внутри группы (выделение 15 приоритетных показателей);
- проведение экспертами первичной экспертизы выдвинутых идей (объединение по смыслу и исключение повторов);
- обсуждение, упорядочение и ранжирование шкал.

Оценка реального педагога:

- принятие шкалы оценок;
- согласование условий оценки реального специалиста;
- оценивание (работа в микрогруппах);
- подсчет экспертами средних значений и сведение их в таблицу;
- анализ полученных данных.

Выявление причин расхождения идеала и реальности:

- определение и классификация причин (работа микрогруппами);
- групповая дискуссия; упорядочение причин, сведение их в таблицу.

Поиски путей решения проблемы:

- генерация идей;
- анализ и обсуждение результатов работы в микрогруппах;
- группировка предложений по направлениям (работа группами);
- классификация предложений по уровню решения проблемы.

Подведение итогов игры:

- подготовка выступлений;
- краткий доклад о результатах работы;
- заключение.

Организация и методика проведения игры

Подготовительный этап

Рабочая группа создается из специалистов, владеющих методикой проведения игр и знающих требования к ним. В качестве исходного документа принимается рассматриваемый здесь сценарий. Подготавливаются табл. 2.1–2.3 из расчета по одной таблице на микрогруппу.

При проведении игры с группой в 25–30 человек необходимо организовать 4–5 рабочих мест для подгрупп (бригад) по 6 человек в каждой. С этой целью следует сдвинуть два стола вместе, чтобы образовалось рабочее поле, на котором участникам игры будет удобно работать с документами, обсуждать предложения, находясь лицом друг к другу. Эта маленькая деталь создает обстановку круглого стола и не позволяет кому-либо из участников отвлечься.

Методика игры

Руководитель раскрывает сущность лично ориентированной игры, этапы и последовательность действий участников, уточняет цель и задачи игры.

С целью более быстрого включения обучаемых в работу рекомендуется провести разминку. При этом используются короткие тесты, создаются проблемные ситуации, имеющие отношение к теме игры. Например, обучаемым предлагается составить ранжированный ряд факторов, от которых зависит качество профессиональной подготовки выпускников профучилищ.

Успешному проведению игры способствует подробное ознакомление с правилами, которые сводятся к следующему:

1. Во время работы нет ни начальников, ни подчиненных, ни новичков, ни ветеранов – есть ведущий и участники; никто не может претендовать на особую роль.

2. Категорически воспрещаются взаимные критические замечания и оценки, они мешают построению новых идей.

3. Следует воздерживаться от перешептываний, переглядываний, жестов, которые могут быть неверно истолкованы другими участниками работы.

4. Как бы ни была фантастична или невероятна идея, выдвинутая кем-либо из участников работы, она должна быть встречена с одобрением.

5. Чем больше выдвинуто предложений, тем выше вероятность появления новой и ценной идеи.

Выработка образа идеального педагога

Каждая подгруппа (бригада) генерирует основные качества педагога лично ориентированного образования. При этом один из членов подгруппы записывает все выдвигаемые идеи. В результате работы в течение

25–30 мин формируется массив профессионально значимых характеристик идеального педагога. В качестве примера ниже приведены результаты работы одной из групп. В ходе дискуссии в подгруппах или в группе определяются приоритетные показатели, объединяются близкие по смыслу, уступают повторяющиеся и второстепенные.

Качества идеального педагога

Группа № _____	Дата _____
1. Профессионализм	18. Социальный интеллект
2. Компетентность	19. Коммуникабельность
3. Общая культура	20. Педагогический такт
4. Педагогическая культура	21. Эмоциональная устойчивость
5. Толерантность	22. Совестьливость
6. Рефлексия	23. Уважение к личности обучаемого
7. Профессиональный патриотизм	24. Широкая эрудиция
8. Взаимоуважение	25. Доброжелательность
9. Оптимизм	26. Объективность
10. Гуманизм	27. Самокритичность
11. Дисциплинированность	28. Креативность
12. Требовательность	29. Сдержанность
13. Корпоративность	30. Увлеченность
14. Внимательность	31. Демократичность
15. Артистизм	32. Эмпатия
16. Организованность	33. Ответственность
17. Педагогическое мастерство	

Перед заполнением табл. 2.1 необходимо установить ограничение: определить, какое количество показателей следует отобрать для дальнейшей работы. Исходя из опыта проведения игры, целесообразно выбрать не более 15 основных показателей, характеризующих личность педагога, его профессиональную (производственную) и педагогическую деятельность. Каждая микрогруппа (бригада) отбирает 15 показателей, а затем на основании консенсуса принимаются общие для всей группы характеристики. Это позволяет выработать общие подходы и в дальнейшем рассматривать согласованные показатели. В табл. 2.1 участники игры проставляют ранги от 1 до 15 по всем показателям. Причем каждая бригада проставляет ранги в графе, соответствующей ее номеру. Целесообразно данную таблицу записать на доске и дать возможность представителям бригад проставить свои ранги в соответствующих графах. На основании полученных данных подсчитывается сумма и усредненное значение ранга по каждому показателю.

Таблица 2.1

Ранжирование качеств педагога

№ п/п	Качества, характеристики, показатели	Ранг				Сумма	Среднее
		1	2	3	4		
1	Высокий профессионализм	1	2	1	1	5	1,25
2	Ответственность	4	5	8	7	24	6,0
3	Любовь к профессии	3	8	7	3	21	5,25
4	Компетентность	10	7	9	8	34	8,5
5	Знание предмета и умение передать это знание ученикам	6	1	3	4	14	3,5
6	Рефлексия	7	3	2	5	17	4,25
7	Коммуникабельность	5	4	6	9	24	6,0
8	Интеллигентность	2	6	4	2	14	3,5
9	Совестливость	11	9	10	10	40	10,0
10	Реальный педагогический гуманизм	14	11	15	11	51	12,75
11	Креативность	9	13	14	12	48	12,0
12	Стремление к повышению квалификации	8	10	13	15	46	11,5
13	Методическое мастерство	13	15	5	6	39	9,75
14	Нравственность	12	14	11	14	51	12,75
15	Педагогическое мышление	15	12	12	13	52	13

Примечание. В таблице приведены обобщенные показатели по нескольким группам.

Оценка реального педагога

Следующий этап работы – сопоставление реального педагога с идеальным. С этой целью 15 основных показателей записываются в табл. 2.2. При работе с табл. 2.2 необходимо принять шкалу оценок (целесообразно использовать 10-балльную шкалу) и согласованное решение о принципе оценки: типичного педагога или одного из участников игры (более корректно, по нашему мнению, оценивать типичного педагога). В каждой микрогруппе (бригаде) участники определяют степень соответствия реального педагога идеалу и проставляют соответствующие баллы, которые затем переносят в сводную таблицу, изображенную на доске. Желательно иметь две доски, на одной из которых будет изображена табл. 2.1, а на другой – табл. 2.2. На основании сопоставления данных, представленных в табл. 2.1 и 2.2, проводится обсуждение наиболее значимых показателей. Следует обратить внимание на то обстоятельство, что некоторые важные качества получают низкие баллы. Это свидетельствует о недостаточном уровне их развития у реальных педагогов. К таким качествам в нашем

примере (см. табл. 2.2) относятся интеллигентность, совестливость, реальный педагогический гуманизм, креативность, методическое мастерство.

В процессе игры было установлено, что наиболее значимым признаком в образе реального педагога профессиональной школы (первое ранговое место) является профессионализм. Другой важный признак – способность к совершенствованию.

Наибольшее расхождение между идеалом и реальностью в большинстве случаев имеет место по признаку "профессионализм". Таким образом, одна из основных проблем – повышение профессионализма (в специальной предметной и в психолого-педагогической областях) педагога профессиональной школы.

Другими существенными проблемами (о чем свидетельствует значительное расхождение между идеалом и реальным педагогом) являются:

- недостаточная сформированность чувства любви к детям;
- недостаточная выраженность потребности в профессиональном самосовершенствовании;
- недостаточно крепкое соматическое и нервно-психическое здоровье.

Определение состава ключевых квалификаций

На основании анализа данных табл. 2.1 и 2.2 вычленяются ключевые квалификации педагогов начального профессионального образования. Они занесены в табл. 2.3.

Таблица 2.2

Оценка качеств реального педагога

№ п/п	Качества, характеристики, показатели	Оценки				Сумма	Среднее
		1	2	3	4		
1	Высокий профессионализм	9	8	10	7	34	8,5
2	Ответственность	4	9	6	5	24	6,0
3	Любовь к профессии	9	6	8	8	31	7,75
4	Компетентность	3	8	6	4	21	5,25
5	Знание предмета и умение передать это знание ученикам	7	7	9	8	31	7,75
6	Любовь к детям	8	9	7	8	32	8,0
7	Коммуникабельность	5	9	6	7	27	6,75
8	Интеллигентность	6	3	8	5	22	5,5
9	Совестливость	1	3	6	4	14	3,5
10	Мировоззрение	3	7	4	3	17	4,25
11	Креативность	5	7	5	6	23	5,75
12	Стремление к повышению квалификации	4	8	8	7	27	6,75
13	Методическое мастерство	6	8	6	5	25	6,25
14	Нравственность	2	8	4	7	21	5,25
15	Педагогическое мышление	2	5	6	9	22	5,5

Возможны два варианта проведения этого этапа игры: 1) все участники в бригадах решают одну проблему, а затем проводится свободная дискуссия; 2) каждая бригада разрабатывает избранную проблему, а затем поочередно обсуждаются пути решения нескольких проблем. При любом варианте общий алгоритм решения проблемы сводится к следующему:

1. Выясните, в чем заключается суть проблемы.
2. Выявите различия и противоречия в позициях, а также точки совпадения и соприкосновения интересов, позиций.
3. Учитывая противоречия и точки соприкосновения интересов и позиций, постарайтесь найти возможные пути решения проблемы.
4. Оцените возможные пути решения и выберите наилучший для данных условий.
5. Обоснуйте свое решение.

Таблица 2.3

Примерный состав ключевых квалификаций

№ п/п	Ключевые квалификации	Ранг				Сум-ма	Средний ранг
		1	2	3	4		
1	Реальный педагогический гуманизм						
2	Психолого-педагогическая компетентность						
3	Профессионально-технологическая компетентность						
4	Социальный интеллект						
5	Организованность						
6	Педагогическая рефлексия						
7	Ответственность						
8	Толерантность						
9	Сенсомоторные способности						
Ю	Коммуникативность						
И	Креативность						

Подведение итогов игры

Как правило, итоги подводит ведущий, но более эффективным является проведение заключительного этапа с привлечением специалистов из числа участников игры. Для этого выделяются наиболее подготовленные участники, проявившие себя в ходе игры, которые совместно с бригадой и под руководством преподавателя подводят основные итоги по следующим показателям: количественные и качественные характеристики, актуальность, оригинальность и новизна предложений, активность участников, направления дальнейшей работы.

Программа диагностирующего семинара-тренинга "Актуализация профессионально- психологического потенциала специалиста"

Задачи семинара-тренинга:

- мотивирование профессионального самосовершенствования;
- повышение социально-психологической компетентности;
- развитие рефлексии в отношении профессионального роста и карьеры.

Основные проблемы семинара-тренинга:

1. *Понятие о личности.* Факторы, детерминирующие развитие личности. Психологическая характеристика деятельности и личности специалиста. Развитие аутокомпетентности специалиста.

Психологическая структура личности специалиста: социально-психологическая и профессиональная направленность; психолого-педагогическая и специальная компетентность, социально и профессионально важные качества, профессионально нежелательные качества.

2. *Профессиональное становление личности.* Потребности и мотивы профессионального развития. Траектория профессионального развития и его кризисы. Преодоление профессиональной стагнации.

Активность личности в новых социально-экономических условиях. Развитие ключевых квалификаций и профессионально важных качеств: способности к инновациям, профессиональной надежности, работоспособности, конкурентоспособности, социальной ответственности, сверхнормативной активности, способности к самостоятельному принятию решений и др.

3. *Психологические основы профессионального роста и карьеры.* Проблема актуализации профессионально-психологического потенциала личности в гуманистической психологии. Рефлексия личного и профессионального развития. Психобиография специалиста. Я-концепция в процессе профессионального становления.

4. *Профессионально обусловленные кризисы и деформации специалиста.* Факторы, обуславливающие профессиональные деструкции личности: социально-профессиональные особенности труда, акцентуации черт характера, психологическая защита, самоотношение личности. Коррекция профессионального развития личности. Аксиологический аспект профессионального самосовершенствования. Профессиональный и личностный рост. Нравственность и карьера.

Диагностика социально-психологических профессионально важных и профессионально нежелательных характеристик личности осуществляется при помощи профессионально ориентированных опросников, кратких интеллектуальных тестов, стандартизированных тестов профессиональной

компетентности, тестов достижений и индивидуальных особенностей личности.

Ориентировочный основой диагностики является карта личности, отражающая *профессионально-психологический профиль специалиста*.

Технология проведения семинара-тренинга: проблемно-диалогическое изложение программного материала двумя ведущими педагогами-психологами.

Результат семинара-тренинга:

- мотивация профессионального самосовершенствования на основе осознания выраженности своих профессионально важных характеристик;

- повышение социально-психологической и профессиональной компетентности;

- коррекция профессионально-психологического профиля специалиста.

Оглавление

Введение	3
Глава 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБРАЗОВАНИЯ	5
Образование как социокультурный феномен	5
Образование как система, процесс и результат	7
Ведущие парадигмы образования	10
Основные психологические концепции обучения	14
Современные концепции обучения	17
Глава 2. СТАНОВЛЕНИЕ И СУЩНОСТЬ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	26
Социально-экономические и психолого-педагогические особенности развития профессионального образования	26
Становление личностно ориентированного образования	29
Сущность личностно ориентированного образования	36
Личностно ориентированное профессиональное образование	39
Профессионально обусловленные структуры деятельности и личности	45
Ключевые квалификации и компетенции в личностно ориентированном профессиональном образовании	54
Глава 3. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	72
Личностно ориентированное содержание образования	72
Личностно ориентированные технологии образования	78
Личностно ориентированные технологии повышения квалификации специалистов	90
Организация учебно-пространственной среды	95
Глава 4. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА	98
Проектирование личностно ориентированных технологий	98
Личностно ориентированная диагностика как фактор стимулирования профессионального развития специалиста	103
Личностно ориентированные тренинги профессионального развития	111
Глава 5. МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ	123
Понятие мониторинга	123
Способы осуществления мониторинга	126
Мониторинг профессионально-образовательного процесса	128
Мониторинг профессионального развития личности	134

Глава 6. ЛИЧНОСТЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	141
Психологическая структура профессионально-педагогической деятельности	141
Функции профессионально-педагогической деятельности	145
Содержание профессионально-педагогической деятельности	150
Личностно ориентированное педагогическое взаимодействие	157
Психологические особенности личности педагога профессиональной школы	167
Заключение	184
Литература	185
Приложения	187

Зеер Эвальд Фридрихович

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Редактор Е. А. Ушакова
Компьютерная верстка В. Э. Багина

Лицензия ЛР № 040328 от 10.04.97

Подписано в печать 07.09.00. Формат 60x84/16. Бумага для множ. аппаратов. Усл. печ. л. 16,1. Уч.-изд. л. 16,4. Тираж 300 экз. Заказ 116

Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11. Отпечатано с готового оригинала-макета в типографии УрО РАН. Екатеринбург, ГСП-170, ул. С. Ковалевской, 18.

