

На правах рукописи

**Шахматова Ольга Николаевна**

**ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

13.00.01 – общая педагогика

**Автореферат**

диссертации на соискание ученой  
степени кандидата педагогических наук

Екатеринбург 2000

Работа выполнена на кафедре социальной и прикладной психологии Уральского государственного профессионально-педагогического университета.

**Научный руководитель:**  
заслуженный деятель науки РФ,  
доктор психологических наук, профессор  
**Зеер Эвальд Фридрихович**

**Официальные оппоненты:**  
заслуженный деятель науки РФ,  
доктор педагогических наук, профессор  
**Белкин Август Соломонович**

доктор педагогических наук, профессор  
**Чапаев Николай Кузьмич**

**Ведущая организация:**  
Уральский государственный университет им. А.М. Горького

Защита состоится 29 июня 2000 г. в 13–00 ч в ауд. 0–302 на заседании диссертационного совета Д 064.38.01 по присуждению ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете по адресу: 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

С \_\_\_\_\_

адова

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Обновление системы образования во многом зависит от профессионализма педагогов, их отношения и готовности к нововведениям. В относительно стабильных социально-экономических условиях, при устоявшейся системе образования к личности педагога предъявлялись нормативно одобряемые требования. Профессиональное развитие личности происходило в процессе совершенствования учебно-воспитательной работы. Повышение квалификации инициировалось на разного рода научно-методических курсах и семинарах.

В условиях кардинального изменения целей и задач образования, становления новых образовательных структур, нового содержания образования нужны новые технологии обучения педагогов, подготовленных к инновационной деятельности, способных к педагогическому самоопределению, самоорганизации и самоуправлению. Потребность в педагогах нового типа особенно остро ощущается в системе начального профессионального образования. Попытки ее реформирования сверху путем принятия постановлений либо декларативного внедрения в практику концепций, форм и методов обучения встречают определенное сопротивление со стороны педагогов профессиональной школы, что во многом обусловлено отсутствием научно обоснованных технологий обучения.

Реализация личностно ориентированного содержания образования, новых развивающих технологий обучения возможна лишь при профессиональной и психологической готовности педагогов к инновациям. Определенная часть педагогов профессионально подготовлены к нововведениям в области профессионального образования и нуждаются лишь в дополнительных методических рекомендациях. Но подавляющее большинство педагогов не готово к инновациям, и прежде всего психологически. Налицо *противоречие* между потребностью в нововведениях и психологической неготовностью педагогов к ним. Отсюда возникает научная и практическая *проблема* перевода личности педагога с одного уровня профессионализма на другой – инновационный. Необходимы принципиально новые технологии профессионального развития педагогов.

В этой многоаспектной проблеме мы вычленили лишь одну сторону, а именно личностно ориентированные технологии профессионального развития педагога.

**Цель исследования** – определение сущности, состава и структуры личностно ориентированных технологий развития педагога.

**Объект исследования** – личностно ориентированные технологии профессионального развития педагога.

**Предмет исследования** – процесс профессионального развития педагога на основе личностно ориентированных технологий обучения.

**Гипотеза исследования.** Профессиональное развитие педагогов происходит эффективно, если:

- в процессе психолого-педагогической подготовки и повышения квалификации педагогов используются личностно ориентированные технологии;
- диагностика профессионально значимых характеристик личности выполняет мотивирующую функцию профессионального развития;
- определена система показателей оценки профессионального развития педагогов.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой нами были сформулированы следующие *задачи исследования*:

1. Изучить состояние проблемы профессионального развития педагога в психологической и педагогической науке и практике.
2. Спроектировать нормативно-диагностический эталон профессионально-психологического профиля личности педагога.
3. Разработать методику диагностики основных компонентов этого профиля.
4. Выявить эффективные личностно ориентированные технологии профессионального развития педагога.

**Методологической основой исследования** служит личностно ориентированный подход, обоснованный К. Роджерсом и реализованный в новой парадигме образования – личностно ориентированной. Важное значение для нашего исследования имели работы психологов К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. Н. Леонтьева и др. о развитии личности в деятельности.

**Теоретической основой работы** явилась концепция личностно ориентированного профессионального образования, развиваемая профессором Э. Ф. Зеером, а также психолого-педагогические положения развития личности педагога, разработанные ведущими учеными Н. А. Алексеевым, Д. А. Белухиным, С. Г. Вершловским, Н. В. Кузьминой, К. М. Левитаном, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, А.Я. Найном, В. В. Сериковым, Г.Н. Сериковым, В. А. Сластениным, А. И. Щербаковым и др.

Решение задач исследования и проверка гипотезы осуществлялись теоретическими и эмпирическими **методами** (изучение психолого-педагогической литературы, анализ психобиографий педагогов, наблюдение, опытно-поисковая работа и качественный анализ ее результатов).

**Экспериментальная база исследования.** Опытно-поисковая работа осуществлялась в процессе проведения диагностирующих семинаров-тренингов с педагогами начального и среднего профессионального образования в учебных заведениях Свердловской, Тюменской и Челябинской областей. С 1993 по 1999 г. было проведено 34 семинара-тренинга, в том числе в профессиональных колледжах и техникумах – 11, в профессиональных лицеях – 10, в профессиональных училищах – 13. Всего в опытно-поисковой работе приняли участие 846 педагогов.

**Этапы исследования.** Выбранная методологическая основа и поставленные задачи определили ход опытно-поискового исследования, которое проводилось в несколько этапов в период с 1993 по 1999 г. На каждом этапе в зависимости от задач применялись соответствующие методы исследования.

На *первом, теоретико-поисковом, этапе* (1993 – 1994) изучались и анализировались философские, психолого-педагогические отечественные и зарубежные источники; система повышения квалификации педагогов профессионального образования, а также опыт использования развивающей диагностики и тренингов в процессе повышения квалификации; определялись проблема, цель, объект и предмет исследования; формулировались гипотеза и задачи диссертационного изыскания.

На *втором, методическом, этапе* (1995 – 1996) осуществлялось структурирование нормативно-диагностического эталона профессионально-психологического профиля педагога, проверка его на достоверность и надежность путем использования метода экспертной оценки; проводилась опытно-поисковая работа с целью выяснения уровней профессионального развития педагогов; разрабатывались тематическая программа и методика реализации диагностирующих семинаров-тренингов; определялись критерии эффективности разработанного семинара-тренинга и подбирались методики для диагностики структурных компонентов профессионально-психологического профиля личности педагога.

На *третьем, опытно-поисковом, этапе* (1996 – 1997) проводилась диагностика структурных компонентов профессионального развития педагогов и используемых личностно ориентированных технологий профессионального развития педагога; в ходе опытно-поисковой работы проверялись основные положения гипотезы.

На *четвертом, аналитическом, этапе* (1997 – 1999) осуществлялись теоретическое осмысление и качественный анализ результатов опытно-поисковой работы, теоретическая интерпретация основных положений и выводов диссертационного исследования, оформление материалов диссертации, формулирование методических рекомендаций, внедрение результатов диссертационного изыскания в практику работы учебных заведений начального и среднего профессионального образования.

**Научная новизна** исследования заключается в следующем:

1. Определен и обоснован нормативно-диагностический эталон – профессионально-психологический профиль педагога, который может быть использован в качестве критерия отслеживания профессионального развития личности педагога в процессе повышения квалификации.

2. Разработаны и проверены в опытно-поисковой работе программа и методика реализации личностно ориентированного диагностирующего семинара-тренинга, обеспечивающие развитие структурных компонентов личности педагога.

3. Определены эффективные личностно ориентированные технологии профессионального развития педагога.

*Теоретическая значимость* исследования заключается в обогащении лично-ностно ориентированной парадигмы профессионального образования представлениями о психологических условиях профессионального развития педагогов.

*Практическая значимость* диссертационного изыскания заключается в разработке диагностирующего семинара-тренинга для педагогов с целью актуализации их профессионального развития, повышения психолого-педагогической компетентности. Материалы исследования легли в основу практической работы по повышению квалификации педагогов профессиональной школы. Материалы диссертационного изыскания имеют методический уровень практической значимости и могут быть использованы в системе повышения квалификации специалистов начального и среднего профессионального образования.

*Научная обоснованность и достоверность* результатов исследования обеспечиваются опорой на научную методологию: ретроспективным анализом и использованием достижений психологии, педагогики; реализацией комплекса методов, адекватных цели и задачам изыскания; развернутой качественной интерпретацией результатов исследования.

*На защиту выносятся* следующие научные положения:

1. Эффективность профессионального развития педагога зависит от технологий обучения, адекватных профессионально обусловленной структуре личности специалиста.

2. Личностно ориентированные технологии способствуют осознанию выраженности своих профессионально значимых характеристик, адекватному соотношению своего профессионально-психологического профиля с требованиями педагогической деятельности.

3. Системообразующим фактором актуализации профессионального развития педагога является нормативный профессионально-психологический профиль, отражающий профессионально обусловленные компоненты структуры личности специалиста.

4. Действенной технологией профессионального развития педагога является диагностирующий семинар-тренинг, который реализует следующие функции: мотивирующую, обучающую, развивающую и коррекционную.

*Апробация результатов исследования* осуществлялись на всероссийских научных конференциях «Инновации, инновационные формы и технологии в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании» (Екатеринбург, 1995, 1997, 1998), научно-практической конференции «Личностно ориентированное профессиональное образование» (Екатеринбург, 1995), межвузовской конференции «Проблемы воспитания студентов в современном вузе» (Екатеринбург, 1997).

По результатам исследования разработана авторская программа «Психотехнологии стимулирования профессионального роста педагогов» (45 ч), сертифицированная Департаментом образования Администрации Свердловской области (1995).

Внедрение результатов исследования осуществлялось в процессе проведения диагностирующих семинаров-тренингов с педагогами профессиональной

школы Свердловской, Челябинской, Тюменской областей. Всего проведено 34 диагностирующих семинара-тренинга.

Ход исследования, его основные положения и результаты обсуждались на кафедре социальной и прикладной психологии Уральского государственного профессионально-педагогического университета, на российских научно-практических конференциях, пленумах УМО по профессионально-педагогическому образованию, семинарах практических работников Института развития регионального образования Свердловской области.

**Структура работы.** Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения, содержит 19 таблиц, 5 рисунков. Список литературы включает 164 источника, в том числе 5 на иностранном языке.

## СОДЕРЖАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во *введении* определены актуальность, проблема, объект, предмет, цель исследования; сформулированы гипотеза, задачи, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования; представлены положения, выносимые на защиту.

В *первой главе* «Теоретические основы актуализации профессионального развития педагогов» анализируется состояние проблемы в теории и практике профессионального образования; рассматриваются социально-экономические и психолого-педагогические основания реформирования отечественного профессионального образования; предлагается концептуальная модель профессионального развития специалиста и анализируются особенности детерминации профессионального становления личности; обосновывается профессионально обусловленная четырехкомпонентная структура личности педагога.

Анализ литературы по философии образования (Б. С. Гершунский, Г. Н. Сериков, Н. К. Чапаев и др.), социальной и педагогической психологии (Я. М. Коломинский, А.К.Маркова, Л.М. Митина, А. А. Реан и др.), истории и теории педагогики (А. М. Новиков, Н. Д. Никандров, В. Д. Семенов, Е.В. Ткаченко и др.) позволил определить основные тенденции развития образования. Эти тенденции характеризуют современное состояние образования в развитых странах и обуславливают принципы его реформирования в XX столетии.

Основные принципы развития образования:

- развитие личности всех субъектов образовательного процесса. Решающее значение придается личности педагога, способной к самоопределению, самообразованию, саморегуляции и самоактуализации;
- дифференциация содержания и организации процесса образования, осуществляемая на основе учета индивидуально-психологических особенностей обучаемых, их потребностей в самореализации;
- преемственность уровней образования (общего, начального, среднего специального и высшего), обеспечиваемая ориентацией на развитие личности всех субъектов образования;

• адекватность уровней образования и культуры, обеспечиваемая лично-стно ориентированным характером содержания и технологиями обучения.

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

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 познавательная 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.

В конце 80-х гг. в отечественной педагогике и педагогической психологии начинает утверждаться лично-стно 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. Достоинствами этих практико-ориентированных систем обучения являются определенность, целостность, основательное инструментальное обеспечение обучения, попытка преодоления функционализма образования.

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

3. Появление работ методологического характера, в которых обосновывается необходимость и возможность развития лично-стно ориентированного образования. Это исследования Н. А. Алексеева, Д. А. Белухина, Э.Ф. Зеера, В. В. Серикова, И. О. Котляровой, И. С. Якиманской и др.

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

Теоретический анализ позволил определиться со структурой движущих сил профессионального развития личности. В целом можно констатировать, что профессиональное развитие происходит под влиянием возрастных изменений, характера профессионального труда и социально-экономических условий в обществе. Важными факторами развития специалиста являются технико-технологическое обеспечение труда и стимулирование роста квалификации. Темп профессионального развития и уровень профессиональных достижений напрямую зависят от психофизиологических свойств человека, его здоровья, а также от собственной



социально-профессиональной активности личности, потребности в реализации своего профессионально-психологического потенциала. Последнее обстоятельство инициирует профессиональное саморазвитие человека.

Анализ современных психологических и педагогических теорий показывает, что предпосылки личностно ориентированного обучения заложены в дидактической системе Л. В. Занкова, в теории планомерного формирования умственных действий П. Я. Гальперина – Н. Ф. Талызиной, в теории развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Личностно ориентированное обучение имеет много общего с этими теориями, но совокупность существенных признаков отличает его от развивающих концепций обучения.

Приведем основные признаки личностно ориентированного образования:

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

Важное место в личностно ориентированном образовании отводится педагогическим технологиям.

В соответствии с данными признаками личностно ориентированного образования приведем следующее определение личностно ориентированных технологий профессионального образования. Это упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, направленных на развитие личности, инструментально обеспечивающих достижение диагностируемого и прогнозируемого результата в профессионально-педагогических ситуациях и образующих интеграционное единство форм и методов обучения при взаимодействии обучаемых и педагогов в процессе образовательной деятельности, которая несет в себе признаки индивидуального стиля.

В этом определении подчеркиваются следующие особенности 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 следующими условиями:

- наличием четкой и диагностически заданной цели обучения, т.е. измеримого представления об ожидаемом результате;
- мотивированностью субъектов педагогической деятельности, учением, основанным на реализации их личностных функций в этом процессе;
- представлением изучаемого учебного материала в виде системы познавательных и практических задач, ситуаций, заданий, проектов, упражнений и др.;
- отработанностью достаточно устойчивой последовательности, логики, этапов выполнения учебных заданий;
- указанием способов взаимодействия участников профессионально-образовательного процесса;
- определением границ правилосообразной (алгоритмической) и творческой деятельности педагогов, допустимого отклонения от правил;
- открытостью обучения профессиональному будущему, направленностью на его предвосхищение.

Рассмотрим технологии, в наибольшей степени удовлетворяющие принципам лично-ориентированного образования.

В качестве одного из видов лично-ориентированных технологий выступают диалогические методы обучения. К ним относятся групповые дискуссии, анализ социально-профессиональных ситуаций, диалогические лекции.

Широкое распространение в профессиональном образовании получили лично-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 применяются достаточно часто. Действенность этих технологий высока, однако нужны новые формы и методы их проведения. Адаптация существующих психотренингов и проектирование новых с учетом лично-ориентированного подхода представляются сейчас особо актуальными. К лично-ориентированным тренинговым технологиям можно отнести тренинг рефлексивности, профессионально-поведенческий тренинг.

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

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

Схематически взаимосвязь компонентов лично-ориентированного образования и его технологий можно представить следующим образом (рис. 1).



Рис. 1. Взаимосвязь компонентов и технологий личноно ориентированного образования

Во *второй главе* «Личностно ориентированные технологии профессионального роста педагогов» излагаются задачи опытно-поискового исследования; характеризуются методы и этапы его проведения, определяется содержание нормативно-диагностического эталона «Профессионально-психологический профиль педагога», описываются программа и методика реализации личноно ориентированных технологий, обосновываются критерии эффективности диагностирующего семинара-тренинга.

Цель опытно-поисковой работы – проверка и подтверждение гипотезы нашего исследования о возможности профессионального развития педагогов

при помощи специально спроектированных лично ориентированных технологий.

Для достижения этой цели были решены следующие задачи:

а) уточнено содержание нормативно-диагностического эталона «Профессионально-психологический профиль педагога» для разного типа образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования: профессиональных училищ, лицеев, техникумов и колледжей;

б) разработаны программа и методика реализации диагностирующего семинара-тренинга: с учетом развития компонентов профессионально обусловленной структуры личности педагога;

в) сформулированы и обоснованы критерии эффективности диагностирующего семинара-тренинга и выбраны методики диагностики компонентов профессионально-психологического профиля педагога;

г) отобраны эффективные лично ориентированные тренинги профессионального развития педагогов;

д) осуществлена опытно-поисковая работа в естественных условиях – непосредственно в образовательных учреждениях;

е) разработаны методические рекомендации по коррекции профессионального развития педагогов путем рефлексивного тренинга.

При проведении опытно-поискового исследования были использованы следующие методы:

- интервью и беседы с директорами, заместителями директоров учебных заведений и работниками Института развития регионального образования ;

- анализ документов с целью изучения современных концепций обновления начального и среднего профессионального образования, альтернативных программ повышения квалификации педагогических работников, критериев квалификационных категорий должностей педагогических работников, знакомство с «Рекомендациями по аттестации руководящих и педагогических работников»;

- диагностика профессионально значимых характеристик личности;

- опытно-поисковая работа по определению наиболее оптимального содержания профессионально-психологического профиля личности педагога;

- статистическая обработка полученных данных и графическое отображение результатов опытно-поисковой работы.

При проектировании нормативно-диагностического эталона мы исходили из разработанной Э. Ф. Зеером профессионально обусловленной структуры личности специалиста (социально-психологическая профессиональная направленность, компетентность, профессионально важные качества и профессионально значимые психофизиологические свойства).

В исследованиях В. Д. Шадрикова и его учеников показано, что в процессе профессионализации личности образуются интегративные ансамбли 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.

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

В состав профессионально-психологического профиля мы ввели также подструктуру профессионально нежелательных качеств, в той или иной мере проявляющихся в профессиональном поведении педагогов.

В зависимости от содержания профессиональной деятельности педагогов состав ключевых квалификаций меняется. При их определении учитывались также требования к квалификационным категориям, стаж работы педагогов и тип учебного заведения.

Обобщив рассмотренные подходы к личности педагога, мы пришли к заключению, что она имеет структурный характер и включает в себя разные компоненты.

В процессе опытно-поисковой работы нами проверялись различные варианты профессионально-психологического профиля педагога. Постоянной оставалась профессионально обусловленная структура личности, конгруэнтная профессионально обусловленной структуре личности специалиста.

Обобщение данных по 34 проведенным диагностирующим семинарам-тренингам позволило нам спроектировать нормативно-диагностический эталон личности педагога. Основными его подструктурами являются:

- профессиональная направленность, проявляющаяся как социально-психологическая направленность личности, т.е. ансамбль качеств, выражающих доминирующее отношение личности к педагогической деятельности, к другим людям, учащимся, коллегам, восприятие человека как ценностно-многосторонней личности;
- профессиональная компетентность – особый тип организации знаний, связанный с возможностью принимать конструктивные решения как в виде оценок, умозаключений, так и в виде программ поведения;
- профессионально важные качества личности: логическое мышление, социальный интеллект, действенная эмпатия, сверхнормативная активность, творческий потенциал, преобладание интернальности над экстернальностью и др.;
- психофизиологические свойства: экстравертированность.

В процессе опытной работы мы пришли к выводу о необходимости включить в эталон профессионально нежелательные качества: авторитарность, доминирование, демонстративность, враждебность, ригидность и др.

В табл. 1 приведена обобщенная форма профессионально-психологического профиля педагога.

Таблица 1

Профессионально-педагогический профиль педагога

Компонент
<p><i>1. Социально-психологическая направленность</i>            Тип педагогической центрации:            Конформная            Эгоцентрическая            Гуманистическая            Авторитарная            На родителей            Методическая</p>
<p><i>2. Профессиональная компетентность</i>            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</p>
<p><i>3. Педагогически значимые качества</i>            3.1. Логическое мышление            3.2. Творческий потенциал            3.3. Эмпатия:            Сопереживание            Действенная эмпатия            3.4. Субъективный контроль:            Интернальность            Экстернальность            3.5. Социальный интеллект</p>
<p><i>4. Педагогически нежелательные качества</i>            4.1. Синдром эмоционального выгорания            4.2. Ригидность            4.3. Авторитарность            4.4. Демонстративность            4.5. Педантичность            4.6. Индекс агрессивности            4.7. Индекс враждебности</p>

Проведенные изыскания показали, что в качестве критериев профессионального развития педагога выступают следующие признаки нормативно-диагностического эталона:

- выраженная социально-психологическая направленность, составляющими которой являются социально-профессиональные ценностные ориентации, профессионально-педагогические интересы, профессиональная позиция, самоотношение («принятие себя»);
- психолого-педагогическая и социально-коммуникативная компетентность;
- достаточный (выше среднего) уровень выраженности профессионально важных качеств личности.

Анализируя общепризнанные функции психодиагностики, мы пришли к выводу о значимости ее развивающей функции. Интерпретируя результаты диагностики индивидуально-психологических характеристик и сообщая их специалисту, мы тем самым мотивируем профессиональное развитие педагога, актуализируем имеющиеся у него психологические знания, а также расширяем его психологическую компетентность. 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 обогащение компетентности. Психолого-педагогическая компетентность становится фактором самореализации профессионально-психологического потенциала личности.

Самореализация специалиста возможна лишь тогда, когда у него есть побудительный мотив для профессионального развития и роста. Личностно ориентированная диагностика, как показала опытно-экспериментальная работа, инициирует 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.

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

Таким образом, опытно-поисковая работа показала, что *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.

Результаты диагностики могут инициировать у специалистов вопросы, направленные на уточнение уровня выраженности показателей профессиональ-

ного развития. Тогда возникает ситуация психологической консультации. Диагностические данные могут быть использованы самими педагогами в целях саморазвития и коррекции своего профессионального поведения.

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. Принятие диагностических данных и итогового профиля без особых негативных эмоциональных переживаний поможет преодолеть возможные дезадаптивные изменения специалистов.

В целом личностно ориентированная психодиагностика способствует позитивным деонтологическим 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.

Эффективной технологией использования результатов диагностики являются личностно ориентированные тренинги.

*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.

Задачи личностно ориентированных тренингов:

- 1) развитие мотивационно-потребностной сферы (тренинги профессионального развития мотивации достижения, актуализации профессионального развития);
- 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 педагога, его профессиональных мотивов и ценностей, профессионального самосознания, ключевых квалификаций и профессионально важных качеств.

Для решения поставленных задач нами была разработана и теоретически обоснована программа диагностирующего семинара-тренинга, содержащая конкретные темы, которые отражают развитие каждого выделенного в нормативно-диагностическом эталоне компонента профессионально-психологического профиля педагога. Программа состоит из трех частей:

1. Формирование психолого-педагогической компетентности и ознакомление с инновационными педагогическими технологиями.

2. Проведение личностно ориентированной диагностики и развитие аутокомпетентности.

3. Проведение личностно ориентированных тренингов профессионального роста и коррекции профессионально-психологического профиля личности педагога.

После тренинга слушатели получают объемное домашнее задание – написание формализованной профессиональной психобиографии. При его выполнении происходит закрепление умений, приобретенных в тренинге.

Методика проведения тренинга предусматривает реализацию следующих блоков: 1) блока формирования положительной мотивации у участников; 2) информационного; 3) обучающего; 4) рефлексивного.

В ходе опытно-поискового исследования нами были проанализированы результаты диагностики 846 слушателей – участников профессионально-диагностирующих семинаров-тренингов: преподавателей, мастеров производственного обучения, представителей администрации в возрасте от 22 до 53 лет. Стаж работы испытуемых – педагогов – представлен в табл.2.

Таблица 2

Характеристики стажа работы и половой принадлежности педагогов

Стаж работы, лет	Мужчины		Женщины	
	Кол-во человек	%	Кол-во человек	%
0 – 5	5	4,9	223	30,0
5 – 15	62	60,2	408	54,9
Более 15	36	34,9	112	15,1
Всего	103		743	

По результатам последних проведенных десяти диагностирующих семинаров-тренингов были отобраны 217 профессионально-психологических профилей педагогов. Обработка показателей нормативно-диагностического эталона-профиля позволила отнести 61 педагога к группе «ремесленников», 92 – к «профессионалам», 64 – к «специалистам».

К «ремесленникам» были отнесены педагоги, у которых уровень выраженности базовых показателей: профессиональной направленности, профессиональной компетентности, профессионально важных качеств личности был ниже среднего; к специалистам – педагоги, у которых уровень выраженности базовых показателей составлял средний и выше среднего уровни; в группу профессионалов вошли педагоги с базовыми показателями выше среднего и высокими.

Диагностирующий семинар-тренинг позволил получить большой массив фактических данных, который был подвергнут статистической обработке и соответствующей интерпретации. Однако из этого массива были отобраны лишь те результаты, которые могли быть использованы непосредственно в целях построения программ развития социально-педагогической инициативы специалистов профессиональной школы в процессе повышения их квалификации.

Для целей опытно-поисковой работы рассматривались следующие основные показатели:

1. Педагогическая центрация. В группах «профессионалов» и «специалистов» наиболее выраженными являются гуманистическая и методическая центрации. Эти типы центраций наиболее адекватны принципам личностно ориентированного образования. У «ремесленников» данные типы центраций проявляются лишь эпизодически, в качестве значимых представлены конформная и эго-центрации. Доминирование эго-центрации может свидетельствовать о креативности и склонности к инновациям либо об ориентации на свои личные профессиональные интересы.

2. Профессиональная компетентность. Анализ эмпирических значений критерия Стьюдента, характеризующих различия между группами «ремесленников», «специалистов» и «профессионалов», показывает, что статистически значимые различия обнаружены по педагогической и психологической компетентности; по социально-коммуникативной компетентности различия статистически не значимы, что свидетельствует, во-первых, о том, что в вузе ее формированию не уделялось должного внимания; во-вторых, в профессиональной деятельности она сама по себе не развивается. Это обстоятельство побудило нас обратить самое серьезное внимание на развитие социально-коммуникативной компетентности в тренингах.

3. К профессионально важным качествам личности педагога относятся:

- интеллект. Наиболее высокие показатели («выше среднего») присущи педагогам-«профессионалам». Их отличают развитые логическое мышление, социальная сензитивность, социальная перцепция, социальная память, социальное мышление. Недостаточный уровень сформированности («средний и ниже среднего») данных качеств у педагогов-«ремесленников» и педагогов-

«специалистов» сделал необходимым проведение упражнений на их развитие в процессе тренинговых занятий;

- эмпатия как способность индивида эмоционально отзываться на переживание других людей является выраженным качеством всех групп педагогов, но педагогов-«профессионалов» отличает проявление действенной эмпатии – дружелюбия, поддержки, оказания помощи;

- внутренний самоконтроль. Анализ полученных результатов свидетельствует о преобладании у большинства педагогов интернальности над экстернальностью, установки брать на себя ответственность за процесс и результаты педагогического труда. Отличие группы педагогов-«профессионалов» проявляется в более низком уровне экстернальности.

4. Профессионально нежелательные качества. Авторитарность, демонстративность, педантичность выражены у всех педагогов. Как показал анализ, на их формирование в большей степени оказывает влияние педагогический стаж. В тренингах на профилактику и коррекцию профессионально нежелательных качеств обращалось особое внимание.

Изучение соотношения инновационной направленности, социально-коммуникативной компетентности, интеллекта и креативности позволило сделать обобщенный вывод о том, что уровень выраженности творческого потенциала выше у преподавателей, чем у мастеров производственного обучения.

#### **Общие выводы и рекомендации, вытекающие из результатов исследования**

1. Разработана, теоретически обоснована и экспериментально проверена концептуальная модель актуализации профессионально-психологического роста педагогов в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов профессиональной школы. Она представлена контурами личностно ориентированного образования, обусловлена закономерностями процесса перехода потенциального в актуальное, направлена на осознание педагогом собственных профессионально значимых личностных особенностей и активное проявление их в профессиональной деятельности.

2. Определено содержание нормативно-диагностического эталона профессионально-психического профиля педагога, который основывается на концепции четырехкомпонентной структуры личности специалиста и включает следующие подструктуры: направленность, компетентность, профессионально важные качества, профессионально значимые психофизиологические свойства и профессионально нежелательные характеристики.

3. Определены базовые личностно ориентированные технологии профессионального развития педагогов в рамках диагностирующего семинара-тренинга, который включает проведение диалоговых лекций, развивающую психодиагностику, профессиональные тренинги развития.

4. Выделены критерии эффективности решаемых задач актуализации профессионального роста специалиста профессиональной школы: а) принятие ценностей профессионального развития; б) поддержка позитивного самоотно-

шения; в) способность к инновационной педагогической деятельности; д) способность к овладению современными педагогическими технологиями; е) креативность в профессиональной сфере.

Таким образом, полученные результаты дают основание сделать обобщенный вывод о том, что поставленная в исследовании цель достигнута, выдвинутая гипотеза в основном доказана, а поставленные задачи решены. Однако проведенное исследование не претендует на исчерпывающий анализ проблемы актуализации социально-педагогической инициативы специалистов профессиональной школы.

Дальнейшая исследовательская работа может идти в направлении изучения следующих проблем: 1) управления качеством подготовки педагогических кадров профессиональной школы к работе в новых социально-экономических условиях; 2) лидерства и мотивации профессионального роста руководителей учреждений профессионального образования; 3) ориентации педагогов профессиональной школы на инновационную деятельность в сферах профессионального обучения, воспитания и развития обучающихся и др.

Наиболее перспективным и практически значимым могло бы стать специальное исследование проблемы актуализации профессионально-педагогического потенциала в группах педагогов с низким (невротическим) уровнем самоактуализации («синдром профессионального выгорания»), что требует привлечения специалистов смежных с педагогикой областей.

**Основные положения диссертации опубликованы в следующих работах:**

### *Монографии, концепции, учебные пособия*

1. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста: Науч.- метод. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 245 с. (в соавт.).
2. Психотехнологии профессионального роста педагогов // Психология становления педагога профессиональной школы / Под. ред. Э.Ф. Зеера. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – Гл. 5. – С. 69–87.
3. Наблюдение как метод изучения личности учащегося // Практикум по психологии профессиональной школы / Под. общ. ред. Э.Ф.Зеера; Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – С. 18–26.
4. Диагностика профессионально-педагогической направленности студентов // Практикум по психологии профессиональной школы: В 4 т. / Под общей ред. Э.Ф. Зеера. – Свердловск, 1990. – С. 39–48.
5. Практикум по социальной психологии. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1988. – 49 с.
6. Личностно ориентированное социально-профессиональное воспитание студентов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 43 с. (в соавт.).

### *Статьи в сборниках научных трудов и журналов*

7. Формирование психодиагностических умений у студентов инженерно-педагогических специальностей // Социально-психологические особенности личности инженера-педагога: Сб. науч. тр. – Свердловск, 1988. – С. 89–97.

8. Диагностика профессионально-педагогической направленности студентов // Психологическая диагностика в инженерно-педагогическом вузе: Сб. науч. тр. / Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1989. – С. 51–64 (в соавт.).

9. Преодоление отчужденности студентов от профессионально-образовательного процесса в вузе // Психологические особенности профессионального становления личности инженера-педагога: Сб. науч. тр. – Свердловск, 1991. – С. 76 – 84 (в соавт.).

10. Психотехнологии стимулирования профессионального роста инженерно-педагогических работников // Вестн. УНМО вузов России по инж.-пед. образованию. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. – С. 41–46 (в соавт.)

11. Психотехнологии разрешения межличностных конфликтов // Вестн. УМО высш. и сред. проф. учеб. заведений Российской Федерации по проф.-пед. образованию. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – С. 43–47 (в соавт.)

### *Учебно-методические работы, программы*

12. Дополнительная образовательная программа «Психологическая поддержка профессиональной жизни». – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 16 с. (в соавт.).

13. Методические указания по теме «Социализация личности» для студентов по дисциплине «Социальная психология». – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 40 с.

### *Тезисы докладов и выступлений на научных конференциях и семинарах*

14. Воспитательные возможности диагностирующего семинара-тренинга «Психология конфликта» // Проблемы воспитания студентов в современном вузе: Тез. докл. 2-й межвуз. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. горн.-геол. акад., 1997. – С. 91–93.

15. Формирование психологической готовности студентов к будущей профессиональной деятельности // Актуальные проблемы психологии в свете современных требований общественной практики: Тез. докл. к зон. конф. Урал. отд. Общей психол. СССР/ Перм. гос. пед. ин-т. – Пермь, 1986. – С. 46–47.

16. Технология стимулирования профессионального восхождения педагога профессиональной школы // Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования: Тез. докл. Комитета проф. образования Рос. амер. семинара по

проблемам образования (Екатеринбург, Россия, 1993). – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. – С. 33–34.

17. Актуализация психологического потенциала студентов в процессе чтения диалоговых лекций // Инновационные формы и технологии в профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 3-й Рос. науч.-практ. конф. (в рамках 3-го рос.-амер. семинара по пробл. образования) 1995. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – С. 42–43.

18. Психотехнологии поощрения в учебном процессе вуза // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. 6-й Рос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – С. 99–100.

19. Учет психологических особенностей конформизма в личностно ориентированных технологиях образования // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. 6-й Рос. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – С. 127–129.

20. Возрастные и профессиональные кризисы личности на стадии профессионального образования и возможные пути их преодоления // Кризисные состояния: возникновение, проявление, пути выхода: Материалы науч. конф. / Урал. гуманитар. ин-т. – Екатеринбург, 1999. – С.40–41.

---

Подписано в печать 25.05.00. Формат 60x84/16. Усл. печ.л. 1,28.  
Уч.-изд. л. 1,36. Тираж 100 экз. Заказ № 205  
Уральский государственный профессионально-педагогический  
университет.  
620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

