

Надежда Демиденко

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СУБЪЕКТА
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА**

Монография



Тверь 2020

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
Высшего профессионального образования
«Тверской государственный университет»

Н. Н. Демиденко

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ
ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СУБЪЕКТА
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТРУДА**

МОНОГРАФИЯ

Тверь 2020

УДК 37.015.3
ББК Ю969
Д 30

Рецензенты:

Т. А. Жалагина,

доктор психол. наук, профессор Тверского государственного университета

С. Н. Федотов,

доктор психологических наук, профессор Московского университета МВД России
имени В. Я. Кикотя

Демиденко Н. Н. Теоретические основы психологии профессионализма субъекта научно-педагогического труда: монография / Н. Н. Демиденко. Тверь.: Твер. гос. ун-т, 2020. – 204 с.

В монографии представлен теоретический материал, полученный на основе научного анализа проблемы профессионализма субъекта труда, являющейся актуальным предметом исследования в психологии. Профессионализм человека в настоящее время – это важная научно-исследовательская проблема и практически значимая тема в связи с процессами глобализации, гуманизации и психологизации труда, культуры, бизнеса и других сфер жизни общества.

В монографии раскрываются актуальные теоретические аспекты психологии профессионализма научно-педагогического труда преподавателя высшей школы, значение которого в условиях «образования в течение всей жизни» возрастает. В книге представлены ключевые дефиниции, составляющие понятийное поле психологии профессионализма субъекта научно-педагогического труда, дается анализ основных парадигм, концепций, отечественных и зарубежных теорий и научных представлений, раскрывающих основные вопросы психологии профессионализма как раздела психологии труда. В монографии представлено авторское видение теоретических основ психологии профессионализма научно-педагогического труда преподавателя вуза.

Книга «Теоретические основы психологии профессионализма субъекта научно-педагогического труда» адресована студентам, обучающимся по направлению «Психология труда» (магистратура), для углубленного освоения учебных дисциплин «Актуальные проблемы теории и практики современной психологии», «Основы научно-исследовательской деятельности», «Методологические проблемы современной психологии».

Она будет полезна тем, кто осваивает дисциплину «Педагогика и психология высшей школы» (магистратура, аспирантура), а также преподавателям вузов, проходящим обучение в рамках повышения квалификации. Монография может быть рекомендована психологам и педагогам, изучающим феномены профессионализма, научно-педагогический труд, всем интересующимся проблемами высшего образования, профессионально ориентированного обучения и воспитания, развитием профессионализма субъекта труда.

Печатается по решению учебно-методической комиссии Тверского госуниверситета (протокол № 7 от 22.01.2020).

ISBN 978-5-7609

УДК 37.015.3

ББК Ю969

© Н. Н. Демиденко, 2020

© Тверской государственный
университет, 2020

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретико-психологический анализ феномена профессионализма и развитие профессионализма субъекта труда.....	7
1.1. Теоретический анализ основных парадигм, теорий и научных подходов к профессионализму	7
1.2. Развитие профессионализма субъекта труда: обзор концепций, анализ основных положений, актуальные вопросы	28
Глава 2. Научно-педагогический труд как психологический феномен, междисциплинарное понятие и предмет психологии профессионализма.....	49
2.1 Научно-педагогический труд: определение, структура, содержание.....	49
2.2 Деятельностные и личностные характеристики субъекта научно-педагогического труда: теоретико-методологический и профессиографический анализ	62
Глава 3. Психологические основы профессионализма субъекта научно-педагогического труда: теоретико-методологический анализ.....	118
3.1. Мотивационные основы психологии профессионализма субъекта труда	118
3.2. Компетентностные характеристики субъекта профессионализма научно-педагогического труда	144
Заключение.....	179
Список литературы.....	181

Введение

Актуальность научной проблематики профессионализма подчеркивается тем фактом, что это явление изучается различными научными дисциплинами, а именно, социологией, социологией труда, физиологией труда, профессиональной экологией, профессиональной патологией, педагогикой, акмеологией, психологией, собственно психологией труда и другими науками, то есть это важная междисциплинарная проблема.

Теоретические основы психологии профессионализма – это важная тематическая составляющая общей научной проблемы профессионализма, призванная развернуто описывать, систематизировать, обобщать, структурировать имеющиеся научные взгляды на феномен, представленные в рамках действующих научных парадигм, теорий, направлений, школ, концепций и развивать новые идеи и научные представления.

Особенно актуально теоретическое осмысление состояния общей проблемы профессионализма в связи с быстро изменяющимися условиями среды, в которой востребован профессионализм в системе его новых характеристик, как неотъемлемая черта субъекта труда и его жизни. В связи с современными вызовами требуется, с одной стороны, обобщенное и структурированное видение научной проблемы профессионализма и ее системное освещение, а, с другой, – становится важным авторское видение трактовки и содержания общей проблемы и составляющей ее тематики.

Следует отметить, особенностью данной книги является то, что она обращена к определенному виду труда – научно-педагогическому.

Книга состоит из трех глав, логически и тематически взаимосвязанных и дополняющих друг друга.

В первой главе осуществляется теоретико-психологический анализ феномена профессионализма на базе анализа основных парадигм, теорий и научных подходов к профессионализму в целом, а также освещается

вопрос развития профессионализма субъекта труда как неотъемлемой компоненты психологии профессионализма человека.

Вторая глава обращена непосредственно к феномену научно-педагогического труда как психологическому явлению, вместе с тем, в ней научно-педагогический труд описывается как междисциплинарное понятие и предмет исследования в области психологии профессионализма. Здесь дается определение, представлена структура и раскрыто содержание данного понятия, на основе теоретико-методологического анализа внимание фокусируется на деятельностных характеристиках научно-педагогического труда. Описание феномена научно-педагогического труда дается в контексте научной рефлексии относительно смысла понятия «профессия», высказывается авторское мнение относительно трансформации смысла понятия в современных условиях жизни общества. Общий анализ научно-педагогического труда строится на основе анализа феномена «образование» и имеющихся парадигм и подходов к раскрытию его сущности.

Третья глава обращена к психологическим основам профессионализма субъекта научно-педагогического труда. В данной книге они представлены мотивационными и компетентностными характеристиками субъекта, развернутое описание которым и составляет содержание данной главы и предлагается авторское видение психологической базы профессионализма научно-педагогического труда.

Книга «Теоретические основы психологии профессионализма научно-педагогического труда» полезна студентам, обучающимся в магистратуре по направлению «Психология труда». Она может помочь при освоении учебных дисциплин «Актуальные проблемы теории и практики современной психологии», «Основы научно-исследовательской деятельности». Ее можно рекомендовать магистрантам и аспирантам – тем, кто осваивает дисциплину «Педагогика и психология высшей школы», а также преподавателям вузов, проходящим обучение в рамках повышения

квалификации. Книга может быть полезна психологам, изучающим феномены профессионализма, научно-педагогического труда, а также для разработки теоретической составляющей исследования по этим проблемам, всем интересующимся вопросами высшего образования, профессионально ориентированного обучения и воспитания, развитием профессионализма субъекта научно-педагогического труда.

В целом, к теоретическим основам психологии профессионализма обращаются не только психологи, но и ученые из других областей науки, так как вопросы профессионализма, напрямую связанные с личностью и деятельностью, обращены также и к различным явлениям экономической, социальной, культурной, бизнес-среды, то есть это научная проблематика и смежных с психологией дисциплин. Поэтому материал, представленный в книге, может использоваться в исследованиях не только психологического характера, но и в других, где присутствует психологический контекст понимания профессионализма.

Глава 1. Теоретико-психологический анализ феномена профессионализма и развитие профессионализма субъекта труда

1.1. Теоретический анализ основных парадигм, теорий и научных подходов к профессионализму

Теоретический анализ проблемы профессионализма в психологии следует начать с указания на тот важный факт, что ученые определяют современную психологию как неклассическую и постнеклассическую науку (В. П. Серкин, 2019) [219]. Что это означает?

Неклассическая наука – система знаний и способов, основанная на понимании того, что сам исследователь, процесс и процедуры познания влияют на получаемые продукты познания. Другими словами – результаты зависят от процесса и процедур. «Чистых» фактов не существует. Познавая мир, мы строим его (любое свойство объекта не существует само по себе, а проявляется только во взаимодействии) [там же, С. 15].

Постнеклассическая наука – развитие полидисциплинарных исследований, стирание граней между науками, появление фрагментов целостной картины мира, требующей учета ценностно-целевых установок ученого и, в целом, его личности [там же, С. 16].

Теоретический анализ предполагает обращение и к методологическим аспектам проблемы, и факт специфики психологии как неклассической и постнеклассической науки накладывает на понимание методологии психологии свой отпечаток. Так, В. П. Серкин пишет: «... построим ... определение понятия «методология» – наука о методах, принципах, категориях и результатах познания. При этом методология не дублирует изучение результатов других наук, а направлена на методы получения результатов и связанные с методами свойства результатов, свойства описаний и их закономерностей (виды теорий, виды научных законов, виды моделей их интерпретации и пр.) [там же, С. 22].

Таким образом, можно сказать, что проблема профессионализма в контексте ее решения должна привести к определенному целостному видению картины мира через призму профессионализма, или, как минимум вести по этому пути исследователей.

Самые общие представления о профессионализме дают словари. Согласно определению С. И. Ожегова, И. Ю. Шведовой, профессионализм есть хорошее владение своей профессией [181]. В междисциплинарном словаре терминологии «Образование взрослых» – профессионализм есть способность человека к компетентному выполнению оплачиваемых функциональных обязанностей; уровень мастерства и искусства в определенном виде занятий, соответствующий уровню сложности выполняемых задач. Как высокая подготовленность к выполнению задач профессиональной деятельности профессионализм рассматривается в кратком психологическом словаре (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович).

Вместе с тем, в педагогической энциклопедии, в педагогическом энциклопедическом словаре под редакцией Б. М. БимБада, педагогическом словаре под редакцией Г. М. Коджаспировой, в большом психологическом словаре под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко феномен «профессионализм» вообще не встречается [1, С. 92].

Исторически в психологии труда формируются и выделяются теоретические основы современных исследований профессионализма в форме научных подходов.

Теоретический анализ проблемы профессионализма будет строиться на следующих основаниях: сущность современных направлений и подходов, отразившиеся в концепциях профессионализма, отражение важных аспектов темы в научных подходах, направлениях и концепциях, ресурс для интеллектуального и исследовательского поиска, актуальность фактического научного материала.

Сложность и многоаспектность проблемы психологии профессионализма очевидна при систематизации дефиниций,

формирующих широкое понятийное поле темы. Представим перечень основных понятий, раскрывающих проблематику и направления исследований феномена: профессиогенез, профессия, профессионал, профессиональная деятельность, профессиональная надежность человека, профессиональная пригодность, профессионально важные качества, профессионализация, профессиональная ориентация, профессиограмма, профессиография, профессиональное развитие, профессиональные деформации личности, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профессиональный отбор, профессиональный подбор, специальность, квалификация, профессионально обусловленные деформации личности, профессиональная подготовка, профессиональное сознание, профессиональное образование, профессиональная адаптация, профессиональное здоровье, профессиональная самореализация и другие понятия, используемые в научных публикациях, но не нашедшие широкого использования.

Анализ понятийного ресурса психологии профессионализма показывает, с одной стороны, разнообразие спектра возможных ракурсов изучения феномена, а, с другой стороны, такое многообразие научных терминов, связанных с профессионализмом, говорит о «разбросанности» представлений исследователей и практиков, разнообразии трактовок и понимания сущности общей научной проблемы. Единого мнения относительно феномена профессионализма у ученых пока действительно не выработано. Зарубежные исследователи отмечают, сегодня ожидается, что концепция профессионализма будет иметь больше общего, чем разобщающегося влияния. Однако, маловероятно, что какое-либо определение профессионализма будет универсальным, междисциплинарным и стабильным во времени [270, С. 345].

А. К. Маркова выделяет предмет психологии профессионализма, его составляют психологические критерии и уровни профессионализма, этапы и ступени на пути к профессионализму, показатели профессионализма,

возрастные и индивидуальные особенности становления профессионала; факторы, вызывающие снижение профессионализма, пути их преодоления [156].

Понятие профессионализма в научных публикациях рассматривается с двух сторон: как профессионализм деятельности и как профессионализм личности. Профессионализм деятельности – это качественная характеристика субъекта деятельности, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразную эффективность профессиональных навыков и умений, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой продуктивностью. Профессионализм личности выражает качественные характеристики субъекта труда, отражающие высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологический инвариант профессионализма, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста [15].

Профессионализм определяется как психологическое явление, осуществляется поиск новых подходов к пониманию его сущности с учетом выраженных интегративных тенденций развития научного знания [62, 64, 92].

Для поиска сущности и специфики профессионализма в связи с различными видами профессионального труда исследователи обращаются к отдельным профессиональным группам [47, 130, 197, 169, 241].

Другое направление исследований профессионализма связано со стремлением исследователей отразить основные процессы и этапы формирования профессионала, раскрыв закономерности становления профессионализма (Н. С. Пряжников, Е. А. Климов, С. А. Минюрова, Д. И. Завалишина, Т. Б. Мацюк, И. К. Адизес и др.). Так, предметом изучения российских психологов стали вопросы непосредственно

профессионального и личностного самоопределения человека [169, 108], процесс профессионального развития в целом [112, 168] и с акцентом на отдельных психических процессах, например, профессиональное развитие и профессиональное мышление [75], а также профессиональное развитие в рамках конкретных видов деятельности, например, профессиональное развитие студентов в волонтерской деятельности [160]. Кроме того, в психологии изучаются факты, механизмы, закономерности и возможные стратегии построения пути в профессионализм во взаимосвязи с личностным развитием [113, 4, 70, др.].

В психологии профессионализма в качестве самостоятельных сторон исследования общей проблемы выделяются акмеологические аспекты. Закономерности достижения пиков развития, в том числе, профессиональных, раскрываются в работах А. А. Бодалева, А. А. Деркача, О. С. Анисимова, С. А. Минюровой [27, 9, 168].

Современные реалии таковы, что понятийный строй психологии профессионализма расширяется за счет обнаружения новых психологических феноменов, раскрывающих грани профессионализма. Действительно, анализ показывает, что феномен профессионализма современные исследования описывают в связи с понятием профессионального успеха или успешности трудовой деятельности [210, 234, 46]. В исследовании Т. В. Гижук указывается, что объективные достижения личности в профессиональной деятельности, которые соответствуют социальным стандартам и конвенциональным представлениям о продуктивном труде и преуспевающем профессионале фиксируются в понятии «профессиональный успех» [46].

В продолжение идеи профессионализма личности и, согласно психолого-акмеологической точке зрения, успешность личностно-профессиональных достижений обусловлена целенаправленной активностью и потребностью личности в самореализации, неразрывно связана с устремленностью в будущее, подразумевает проявление

инициативы, ответственности, наличие основных ценностных ориентиров, способности к регуляции собственной активности и т. п. как совокупности интегративных характеристик личности [59].

Авторы научных работ утверждают, что профессионализм можно рассматривать, как реализацию ресурса развития человека [63, 236]. С. А. Дружилов на основе анализа научных данных пишет, что многочисленные исследования свидетельствуют, существует некоторая совокупность свойств человека (внутренний потенциал), которая обеспечивает возможность успешного освоения профессии, эффективную профессиональную деятельность и развитие профессионала. Автор вводит понятие об индивидуальном ресурсе профессионального развития, утверждает, что профессионализм человека – это и особенности его профессиональной мотивации, ценностных ориентаций [63].

Вопросы психологии профессионализма исследователи включают в контекст исследования проблем профессиогенеза. Так, В. Д. Шадриков изучает и описывает системогенез профессиональной деятельности [254], а Е. П. Ермолаева обращается к отдельным, преобразующим и идентификационным, аспектам профессиогенеза, имеющим отношение к проблеме профессионализма [71].

Проблема «профессиональная среда и профессионализм», профессиональная пригодность, успешность и профессионализм – еще одно направление исследований, так или иначе имеющих отношение к проблеме профессионализма (В. А. Бодров, Т. В. Гижук, др.) [28].

Исследования психологов, посвященные психологическому здоровью субъекта труда, профессионально обусловленным деструкциям и смежным темам, расширяют представления о феномене профессионализма (Э. Ф. Зеер, Н. Е. Водопьянова, С. П. Безносков, Т. А. Жалагина, др.) [81, 40, 19, 72].

Теоретико-психологический анализ проблемы профессионализма показывает, что имеется научный взгляд, согласно которому понятие

«профессионализм» – это синоним компетентности, квалификации. А. К. Маркова подчеркивает, что слово «профессионализм» используется в разных смыслах. В одном случае при использовании его имеют в виду нормативные требования профессии к личности человека. Тогда профессионализм – это совокупность, набор личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения труда (нормативный профессионализм). В другом смысле понятие используется в отношении характеристик человека, которые ему присущи. То есть человек обладает необходимым нормативным набором психических качеств, и профессионализм становится его внутренней характеристикой. Речь идет о профессионализме конкретного человека (реальный профессионализм) [156, С. 31]. Если исходить из того, что профессионализм конкретного человека – это не только достижение им высоких результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов – внутреннего отношения человека к труду, состояние его психических качеств [там же, С. 39-40], то психологические показатели профессионализма одинаковы в различных профессиях. Они относятся к мотивационной и операциональной сферам профессионализма человека.

Основные научные воззрения на профессионализм отражают вариативность трактовки феномена, они систематизируются в рамках конкретных подходов и концепций.

Проектировочный подход в российской психологической науке, идеи оценки и прогнозирования профессиональной пригодности людей, идеи проектирования и формирования субъектных факторов труда, исследования, обслуживающие различные сферы труда, сыграли важную роль для развития идей психологии субъекта и труда в научно-исследовательском и практическом аспектах [110]. Концепция проектирования профессиональной деятельности затрагивает гуманистические аспекты труда человека с точки зрения проектирования

средств труда и содержательно связана с проблемой профессионализма [48].

Системный подход получил широкое распространение, представлен в научных исследованиях и публикациях общетеоретического, методологического значения, он применим к исследованию профессионализма. Разработкой системного подхода занимались многие ученые: Р. Л. Акофф и Ф. И. Эмери [5], П. К. Анохин [10], Л. фон Бергаланфи [23], И. В. Блауберг [26, 215], В. А. Лекторский [140], А. А. Малиновский [153], В. Н. Садовский [215], А. И. Уемов [238], Г. П. Щедровицкий [264], Б. Г. Юдин [265], В. Я. Дубровский [65], В. Е. Клочко [115], В. А. Барабанщиков [16, 17], В. Ф. Венда [34, 35], В. А. Ганзен [44], Д. А. Леонтьев [142], Б. Ф. Ломов [146, 147], В. А. Мазилев [151], В. Д. Шадриков [256, 254], др.

В контексте системного подхода конкретная деятельность рассматривается как специфическая форма активности субъекта. Ее понимают как часть макроструктуры, как иерархию систем различного уровня, а проявления психического как проявления целого, присущего субъекту. С позиций системного подхода, психические процессы определяются как регуляторы рабочего поведения, в системе они отличаются своеобразием детерминации. Системный подход опирается на широкий понятийный базис, включающий такие конструкты, как организация, иерархия, структура, связь, отношение, элемент, управление и др. [17, 16], все они рассматриваются как феномены, отражающие различные стороны деятельности и формы активности субъекта.

Разработкой проблемы активности субъекта в контексте общей проблемы профессионализма исследователи занимались, указывая непосредственно на профессиональную активность, хотя она, по-нашему, может рассматриваться и в более широком поле, включая профессиональный труд и определяя его субъективные характеристики.

С позиции Ю. М. Антошкина, профессиональная активность – это интегральное свойство, с одной стороны, включающее в себя различные уровни, компоненты (мотивационный, поведенческий и пр.), с другой стороны, результат интеграции различных видов активности, значимых для профессиональной деятельности: трудовой, интеллектуальной, творческой и пр. [11]. Такой же трактовки профессиональной активности придерживается В. П. Мусина [173] и др. В рамках интегративного подхода профессиональная активность описывается через процессуальные характеристики явления, определяется как динамическое свойство, используется понятие о самодвижении активности (А. А. Волочков) [41].

В научных публикациях описываются некоторые особенности профессиональной активности: она имеет внутреннюю детерминированность, то есть внутреннюю мотивацию, как показано в исследованиях Ю. М. Антошкиной, В. П. Мусиной [11, 173]; для профессиональной активности характерно стремление к постоянному развитию, накоплению профессионального опыта, что отмечают Л. Г. Дикая [61], Э. Ф. Зеер [79]; структура и внешние проявления профессиональной активности зависят от возраста, гендерных характеристик и индивидуальных особенностей субъекта, как показано в исследовании О. Е. Андрющенко [8]; профессиональная активность есть проявление субъектной активности, то есть человек сам проявляет, организует, определяет степень включенности, контролирует свою профессиональную деятельность [61]. Определяя функционал профессиональной активности, психологи считают, что она обеспечивает и отражает степень взаимодействия субъекта с профессиональной средой.

Таким образом, несмотря на различия во взглядах исследователей на феномен профессиональной активности, важно отметить, что это понятие используется при описании и исследовании профессионализма субъекта труда, оказывается важным при описании профессионализма в координатах «субъект-субъект», «субъект-объект», «субъект-среда».

Согласно системному подходу и непосредственно теории психологических систем В. Е. Ключко, человек представляется как самоорганизующаяся система, которая самодетерминирована, и результатом развития являются психологические новообразования, служащие основой дальнейшего саморазвития [115]. В теории психологических систем акцент ставится на способности человека к инициативному поведению, что понимается автором как потребность в самореализации и как свойство системы. Понятие «мир конкретного человека» отражает одновременно существующую субъективную и объективную реальность, а многомерность – это характерная особенность «очеловеченного» пространства, возникающая в результате интеграции субъективных и объективных параметров и характеристик. Автор отмечает, что становление мира человека определяется становлением определенного образа жизни [115, С. 121]. Можно сказать, что труд существует в контексте «очеловеченного пространства» как часть мира человека, вне его труда не существует. И значение этого факта возрастает, что несколько в другом ключе, но утверждается исследователями и в социальной психологии труда. Так, отмечается, что ключевая тенденция изменений в трудовой деятельности состоит в непрерывном возрастании роли человека (субъекта труда). Несмотря на постоянное совершенствование техники, условий и организации деятельности, трудовые функции человека усложняются, возрастает информационная и знаниевая насыщенность труда, намечается постепенный переход от узкой профессиональной специализации к профессиональной универсализации; усиливается переход от регламентированных видов трудового исполнения к нерегламентированным творческим его видам, требующим креативных решений, высокого уровня интеллектуального развития, общей образованности и др. [73], что, с нашей точки зрения, отражает характеристики мира человека в контексте его профессионального труда.

Системный подход создал возможность перейти от описательно-аналитического способа изложения материала в психологических исследованиях к обобщениям более высокого порядка, к теоретическим моделям, позволяющим учитывать многие факторы, влияющие на трудовую деятельность.

В рамках системного подхода, развивая его базовые положения, Г. П. Щедровицкий формулирует идеи системотехнического подхода [263], который актуализируется в настоящее время в сфере управления, психологии бизнеса и организации и может быть применим к решению вопросов профессионализма.

Деятельностный подход основывается на идеях Б. Ф. Ломова, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, А. Р. Лурия и других отечественных исследователей. Б. Ф. Ломов подчеркивал, что категория деятельности обладает большой объяснительной силой [149, 148, 150], что позволяет посредством понятия деятельности описывать целый ряд явлений, относящихся к психологии субъекта труда и непосредственно профессионализма.

Системно-деятельностный подход выступает методологической базой для исследований в области психологии труда и используется в профессиографии [93], он входит в теоретический блок психологии профессионализма в части разработки новых вариантов профессиографических описаний.

Л. С. Выготский разрабатывал идеи знако-символического направления в развитии психики [42]. Эти идеи согласуются с современными представлениями о развитии системы внутренних регуляторов труда субъекта деятельности в процессе социогенеза и профессиогенеза. Исследователи отмечают, Л. С. Выготский подчеркивал, что психика детерминируется трудовой деятельностью, и что предметно-практическая деятельность есть реальность, детерминирующая психику [231, С. 13]. В связи с общей проблемой профессионализма важна идея о

развитии системы внутренней регуляции профессионала не только в рамках овладения конкретной профессиональной деятельностью, но и в том, что человек осваивает как способы взаимодействия со средой в процессе социогенеза. Эти способы реагирования закрепляются и становятся способами его, субъекта, взаимоотношения со средой, в том числе, в пространстве трудовой деятельности, то есть эти способы действия в условиях решения профессиональных задач вписываются в ранее сформированную систему алгоритмов социального взаимодействия. В современной науке вопросы психологии социальной реализации профессионала становятся актуальными [70]. Это, с нашей точки зрения, отражает намечающуюся в науке тенденцию придавать большее значение способностям человека реагировать на широкий контекст социальных ситуаций, складывается общее представление, что это формирует его личную компетентность в поведении и деятельности, становится весьма значимым в понимании проблемы профессионализма.

Личностный подход к профессионализму находит воплощение в идеях совершенствования качеств личности человека – субъекта труда. Так, Е. А. Климов, О. Г. Носкова отмечают, что личностный подход уже в XIX веке был не чужд и организаторам производства, идея неслучайной связи труда и личности встречается в самых разных вариантах (чтобы человек хорошо работал, он должен иметь некоторые личностные качества; личность может формироваться в труде; нужно заботиться о формировании личностных качеств в деле организации труда и др.) [110, С. 82].

Личностное направление разрабатывал в рамках деятельностного подхода С. Л. Рубинштейн. Можно говорить о том, что в процессе профессионализации посредством овладения компонентами деятельности развивается психическое в личности субъекта труда. Развитие идей С. Л. Рубинштейна обнаруживается в исследованиях А. В. Брушлинского [32], Личностное направление идейно связано с субъектно-деятельностным

направлением в психологии, в том числе, в психологии труда и вопросах психологии профессионализма. Таким образом, можно констатировать, что исследователи указывают на профессионализм личности и изучают это явление в контексте профессионализации, связывают с освоением деятельности.

Субъектно-деятельностное направление позволяет опираться непосредственно на общие характеристики деятельности. С позиций этого направления, деятельность представляет собой всегда деятельность субъекта или субъектов, наличие взаимодействия субъекта с объектом обеспечивает предметность деятельности, психика проявляется и развивается в самостоятельной деятельности человека, в ней и возможно ее объективно исследовать, как указывают: Е. А. Климов [109], В. Д. Шадриков [254], А. В. Карпов [103], К. А. Абульханова-Славская [2, 3]. Идеи А. Н. Леонтьева о предметности деятельности и единицах анализа деятельности [141] отражены в современных концепциях профессионализма человека.

Рассмотрение вопросов профессионализма в рамках деятельностного и субъектно-деятельностного подходов позволяет в достаточной степени центрироваться на изучении непосредственно деятельности и успешности функционирования субъекта на разных этапах профессионализации. Вместе с тем в этом случае сложнее «увидеть» непосредственно происходящие в сферах личности изменения и определить их влияние на другие составляющие психики, находящие отражение в разнообразных проявлениях личности.

Субъектный подход в исследованиях по психологии труда «привязан» к профессиональной успешности и дает представление о том, что она выступает критерием удовлетворенности личности профессиональной самореализацией на основе результативности личностных и профессиональных достижений на пути к профессионализму, в том числе, их признание в профессионально

значимой для субъекта среде [12]. В качестве критериев успешности в рамках сферы профессиональной деятельности рассматриваются такие психологические характеристики, как степень развития мотивационной сферы, развитость «Я-концепции» и ее составляющих, направленность личности с характерными для нее мотивацией на достижение и ценностями [68, 74]. Таким образом, можно сказать, профессионализм в этом подходе предполагает непереносное исследование мотивационно-потребностной сферы субъекта труда. В связи с этим, структурно-уровневая парадигма, представленная в психологии труда, реализуется по отношению к проблеме психических процессов, состояний, структуры личности, структуры деятельности и пр. Уровневый принцип позволяет строить предположения относительно функционирования мотивационно-потребностной сферы личности, раскрывать ее содержание. Появляется возможность определения количества уровней в системе, раскрытия механизмов их взаимосвязей, в том числе, в контексте профессионализма субъекта труда.

В рамках структурно-динамической концепции изучаются процессы структуризации и факторизации профессионально важных психологических качеств личности в связи с этапами профессионализации [76]. Этот подход позволяет строить «психометрические профили» и типологии личности специалиста. В связи с обозначенным выше перечнем актуальных проблем психологии субъекта труда имеется возможность допущения переноса этого подхода для изучения мотивации личности и построения классификации, типологии личности по критерию структуры и содержания изучаемого компонента психики, например, системы потребностей и мотиваций личности.

Выделение субъектно-динамического аспекта профессиональной деятельности позволяет раскрыть новые качества субъекта, достигшего высокого профессионализма, и обратиться к категории «онтологический субъект» [76]. Важно подчеркнуть, что в этом контексте становится

значимым исследовать высшие уровни в структуре потребностей личности и их взаимосвязи с профессиональной деятельностью.

Профессиогенетический подход основан на изучении закономерностей социального и психического развития субъекта труда на этапах профессионального пути, он ориентирован на изучение личности профессионала и механизмов психической регуляции процессов адаптации к деятельности, им предусматриваются возможности управления процессом профессиогенеза и профессиональной деятельностью [165, 43, 89, 78, 120, 107, 92, др.].

С позиций профессиогенетического подхода важно, что обосновывается система психологического сопровождения субъекта труда посредством управления развитием структурных компонентов психики и их максимально возможного гармоничного соединения на всех этапах профессионализации для обеспечения успешной деятельности и профилактики профессионально обусловленных деформаций личности.

Анализ развития теории и методологии психологии показывает, что в течение ряда лет происходит интеграция научного знания, появляются пересекающиеся предметные области исследований, исследования осуществляются на стыке различных научных областей знаний, что позволяет использовать имеющиеся факты для более глубокого изучения феномена профессионализма, открывать новые грани этого явления. Об интегративной тенденции в психологии профессионализма, в частности, говорит и Е. А. Климов [111]. Развитие происходит, согласно этой точке зрения, «не «циклами», не «по спирали», не «по возрастающей» и не «по нисходящей», а «путем возникновения и изживания...определенного рода сменяющих друг друга объемлющих систем; при этом в принципе любая очередная система зарождается в недрах предыдущей еще задолго до того, как та изживет себя» [там же, С. 6-7]. Поскольку под понятием «объемлющая система» Е. А. Климов подразумевал определенное мировоззрение, то, по сути, раскрывая эту гипотезу, он описал некую

форму интегративного процесса, который основан на парадигмальном холархическом включении исторически развивающихся двух форм деятельности психолога, разрыв между которыми констатируется сегодня в отечественной методологии – теоретической и практической [83]. В психологии профессионализма интегративные тенденции реализуются в подходе с аналогичным названием.

Если понимать, что субъект труда – это человек, достигший определенного уровня профессионализма, то с позиций психологии профессионализма человека интегративный подход, синтезируя идеи ряда концепций, позволяет изучать психологический феномен профессионализма как системное образование с различных сторон. Теоретической базой для этого подхода служат психологические концепции деятельности как целеустремленной открытой системы, информационных и концептуальных моделей, трансформационная теория обучения, концепция влияния экстремальных условий, концепция обеспечения профессиональной надежности человека, концепция требований к свойствам человека-профессионала, концепция сохранения профессионального здоровья и профессионального долголетия, концепция проектирования профессиональной деятельности [64]. Интегративный подход позволяет изучать профессионализм как системное образование, системную организацию психики, сознания человека. Изучение профессионализма с точки зрения интегративного подхода означает измерение профессионализма как свойства, процесса, состояния [там же].

Профессионализм исследователи связывают с самоактуализацией и выделяют понятие профессиональной самоактуализации [184, 139, 12, 70].

Современные исследователи включают профессионализм в жизнь человека и понимают его, как основанный на направленности личности, которая выступает системообразующей характеристикой и формирует профессиональные установки. Эти идеи характеризуют инженерно-психологический подход, разработанный С. А. Дружиловым [62].

Профессионализм исследователи соотносят с другими важными в научном отношении проблемами, например, с надежностью профессиональной деятельности [175], с развитием профессиональной культуры [136].

Ретроспективный теоретический анализ показывает, что гуманистический подход к труду и профессиональной деятельности находит свое отражение в трудах педагогов, например, К. Д. Ушинского. Согласно представлениям К. Д. Ушинского, человек, который находится в состоянии напряженной трудовой деятельности, увлекающийся ею, обладает в этот период «высшим счастьем, которое не зависит от наслаждений и не подчиняется стремлению к ним» [240, С. 511]. Очевидно, что в данном случае речь идет о самоактуализирующемся в профессии человеке [168, 184], такое состояние в процессе выполнения профессиональной деятельности также можно определять как «состояние потока», что описано в научной литературе и соотносится с адекватностью профессиональной деятельности личности субъекта труда [252]. Таким образом, можно сказать, что исследователи описывают профессионализм через определенное для человека-профессионала психическое состояние в процессе осуществления труда.

Высокий профессионализм исследователи связывают с развитием способностей, превращением общечеловеческих ценностей в собственные ценности личности [25], что созвучно идеям гуманистического подхода относительно развития человека [88, 14, 182, 221, др.] и онтопсихологическим взглядам современных психологов [161, 162, 163].

Концепция сохранения профессионального здоровья и профессионального долголетия все более актуальна и обращена к профессионализму во временной парадигме. Она убедительно показывает большое значение воплощения личностью своего профессионального потенциала в решении профессиональных задач для общества и

конкретной организации и сохранение профессионального здоровья и долголетия [155].

Метасистемный подход разрабатывается в современных исследованиях отечественных психологов труда: Т. В. Разина, А. В. Карпов, А. А. Карпов [203, 102, 104]. Согласно ему строящаяся модель явления включает несколько концептуальных уровней: мега-уровень, макро-уровень, мезо-уровень, микро-уровень, результирующий. Предлагаемый подход может быть применен в решении адекватных ему проблем профессионализма.

Таким образом, в отечественной психологии сформировано определенное общее представление о профессионализме, показано, что основные закономерности и принципы профессионализма относятся к любой профессиональной деятельности.

Проблема профессионализма остается актуальной и разрабатывается в рамках проектировочного, профессиогенетического, системного, системотехнического, деятельностного, системно-деятельностного, личностно-деятельностного, субъектно-деятельностного, акмеологического, гуманистического, субъектного, интегративного и других подходов. Имеющиеся концепции профессионализма фокусируются на профессионализме деятельности или профессионализме личности.

Выраженный интерес обнаруживается к различным аспектам общей проблемы профессионализма и за рубежом, что отражено в научных публикациях по социологии профессий, труда, менеджменту: Ghaffarzadegan N. Et al., [277], Evetts Julia [274]; в медицине: De Camp Van et al. [272], Chandratilake Madawa [270]; в психологии образования: Evans Linda [273], Hildebrandt S.A., Eom M. [281], непосредственно в организационной психологии: Fabio Di et al. [275].

Анализ зарубежных исследований, проведенный нашими учеными, показывает, что основаниями для современных концепций

профессионализма за рубежом служили принципы научного управления (научная организация труда) Ф. У. Тейлора, идеи индустриальной психотехники (Вильям Штерн, Гуго Мюнстерберг), положившие основу для развития эргономики и психологии труда, теория управления организацией (Анри Файоль, Линдалл Урвик), положения школы человеческих отношений Э. Мэйо и Ф. Ротлисбергера, «эмпирическая» школа (П. Дракер, Р. Девис), школа социальных систем (Ч. Бернар, Г. Саймон, Ф. Селзник), положения ситуационного подхода к управлению (Р. Моккер, Дж. Вудсворд, Д. Ломбард и др.), профессиональное консультирование, управление персоналом (М. Фоллет, Д. Мак-Грегор, А. Маслоу, Ф. Герцбергер и др.) [235].

Современные подходы отражают преемственность многих положений психологических теорий, особенно в практике менеджмента, включая психологические аспекты управления [205].

В контексте когнитивной психологии профессионализм описывается с позиций продуктивности деятельности и обращен к учителю. Профессионализм рассматривается через его способность принимать различные решения, обеспечивающие достижение учащимися значимых результатов в образовании [1, С. 93], что вполне можно отнести и к научно-педагогическому труду не только учителя, но и ПВШ [54, 57].

Гуманистические идеи психологии личности [209, 161, 245, 244, 279, др.] находят отражение в исследованиях личности субъекта труда, профессиональной деятельности, обращая внимание на процесс самопознания личности, проявления самоактуализации, подчеркивают, что в жизни самоактуализация является показателем успешности профессиональной деятельности, непосредственно на примере преподавателя. Профессионализм определяется в этом случае через умение создавать условия для максимально полноценного самовыражения, саморазвития субъектов образовательного процесса.

Итак, научные представления о профессионализме трактуют его как сложное психологическое образование, относящееся как к личности, так и к профессиональной деятельности. Профессионализм понимается исследователями как свойство человека выполнять систематически, надежно, эффективно свою трудовую деятельность в разнообразных условиях, это отражает меру овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности. Профессионализм – синтетическое образование психологического характера, включает профессиональную мотивацию, цели, ценностные ориентации, смыслы труда наряду с показателями результативности.

Сущностная трактовка феномена различается у ученых. Так, имеются представления о профессионализме как о способности субъекта компетентно выполнять функциональные обязанности, или как о хорошем владении профессией. В первом случае профессионализм ставят в структуре психики в блок психологических свойств личности, во втором – в блок психологических образований (знания, умения, навыки владения). Имеются трактовки профессионализма как подготовленности к выполнению профессиональных задач и мастерства при их решении с учетом уровня сложности. В этом случае – это психологическое новообразование и результат профессиональной подготовки специалиста. Профессионализм также описывается через представления о достижениях личности и ее профессиональном успехе. Кроме того, профессионализм трактуется как свойство, процесс, состояние психики субъекта одновременно.

В целом можно констатировать несогласованность мнений исследователей относительно феноменологии, содержания и структуры профессионализма.

Вопросы, связанные с описанием составляющих профессионализма, психологических механизмов детерминации профессионализма, веса, роли сторон профессионализма (личности и деятельности) не изучены в полном

объеме, не выявлены те основополагающие общие профессионально важные качества и свойства личности субъекта труда, которые определяют профессионализм.

В настоящее время в науке отсутствует системное представление относительно профессионализма в контексте его взаимосвязей с важными компонентами профессиональной среды.

В разнообразии мнений исследователей на проблему профессионализма в условиях современного запроса общества и рынка труда на научные знания в области становления и развития профессионала и профессиональной самореализации не удается выделить объединяющий фокус анализа проблемы. Такому состоянию дел способствует имеющаяся в научно-психологических представлениях дихотомия относительно профессионализма. Он относится или к личности, или к деятельности, или связывается с тем и другим, но не показано, каким образом профессионализм становится целостным явлением.

В современных научных публикациях отмечается, что в целом традиционная процедура психологического анализа деятельности малоприменима к социальным профессиям. Трудности возникают уже на этапе анализа компонентного состава деятельности типа «профессионал-клиент». В частности, не очевидны критерии и границы действий и операций, закономерности соподчиненности и иерархичности действий; проблематично выделение собственно субъекта деятельности, если в ней участвуют два или более человек; мотивы участников деятельности не только индивидуальны, но и изменяются у каждого из них под влиянием партнеров и т.д. [119]. Отметим, что появляются попытки качественных исследований профессионализма и показано, что можно описывать профессионализм как межличностный профессионализм, общественный профессионализм, внутриличностный профессионализм, как в исследовании De Camp Van et al. [272, С 696].

Теоретический анализ показывает, что имеющиеся научные подходы, концепции профессионализма определенным образом раскрывают его сущность, смысловое наполнение, дают широкую вариативность понимания феноменологии профессионализма, но это создает проблему размытости, отсутствия четкости и согласованности научных описаний. Имеющиеся научные точки зрения не в полной мере отражают актуальные задачи практической деятельности и не разрешают имеющихся противоречий науки и практики, в частности, не снимают существенных различий и дихотомии научных воззрений на профессионализм.

1.2. Развитие профессионализма субъекта труда: обзор концепций, анализ основных положений, актуальные вопросы

Согласно существующей в психологии труда точке зрения, развитие личности субъекта труда происходит через освоение компонентов психологической структуры профессиональной деятельности. Следовательно, приоритетной составляющей профессионализма в заданном научном контексте выступает профессионализм личности, который обеспечивает профессионализм деятельности.

Теоретический анализ проблемы развития профессионализма субъекта труда обусловлен пониманием приоритетного положения личности в различных системах, в частности, в системе: «человек – деятельность – человек» и «человек – человек». Исследователи отмечают, что «...люди действуют так или иначе в зависимости от их отношений. Поэтому проблема организации, руководства и управления есть проблема деятельности над деятельностью» [263, С. 57]. Таким образом, личность присваивает определенную структуру профессиональной деятельности, и в этом случае она может эту деятельность реализовывать. Деятельности могут быть разными, в том числе «деятельностью над деятельностью»

(Г. П. Щедровицкий). Но осваивает и реализует деятельности разного уровня сложности, включенные в единый контекст труда, именно человек, субъект труда, личность, профессионал. Поэтому можно сказать, что профессионализм личности определяет профессионализм деятельности.

Проведенный теоретический анализ показывает наличие в психологии самостоятельных концепций и подходов к проблеме развития субъекта профессионализма.

Определенная систематизация взглядов исследователей на проблему представлена в научной литературе [60]. Личностно-профессиональное развитие рассматривается как: развернутый во времени процесс овладения профессией (Е. М. Борисова); целостный непрерывный процесс, который детерминируется разрешением противоречий в триаде «модус жизнедеятельности – форма психологической регуляции деятельности – уровень осуществления деятельности» (А. Р. Фонарев); процесс актуализации потенциала личности и достижения высших форм профессионализма (Л. И. Анциферова, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин и др.); процесс формирования мотивационно-смыслового компонента деятельности (А. Н. Леонтьев, Б. А. Сосновский и др.); процесс развития профессиональной Я-концепции (С. Т. Джанерьян); процесс преобразования субъекта деятельности (В. А. Машин); движение личности в развивающемся профессиональном пространстве (Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк и др.); процесс структурно-динамического развития субъекта профессионального пути (Ю. П. Поваренков); процесс освоения индивидом основных структурных образующих деятельности: смысла, цели, задач, способов преобразования объективного мира (В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев); процесс проформирования психологической системы деятельности (В. Д. Шадриков); процесс профессиональной самореализации личности (Л. А. Коростылева); процесс становления и развития профессионализма (Л. В. Абдалина, С. А. Дружилов, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, А. С. Огнев и др.).

Обобщенное представление об имеющихся концепциях профессионального развития дает и О. А. Козырева [116].

Акмеологическая концепция развития профессионала имеет содержательную и структурно-процессуальную составляющие. Ключевые идеи ее в том, что человек становится профессионалом за счет динамики содержательных и процессуальных аспектов профессионализма. Содержательно развитие субъекта труда до уровня профессионала предполагает расширение субъектного пространства личности, ее профессиональное и нравственное «обогащение». Процессуальное развитие субъекта труда до уровня профессионала рассматривается с системных позиций, а именно в связи с изменениями и развитием подсистем профессионализма личности и деятельности, нормативной регуляции, мотивации на саморазвитие и профессиональные достижения, рефлексивной самоорганизации и в плане раскрытия творческого потенциала личности (А.Деркач, В.Зазыкин, 2003). В соответствии с психолого-акмеологической моделью в личностно-профессиональном развитии выделяют две подструктуры – «развитие профессионализма личности» и «развитие профессионализма деятельности» [60].

Профессионализм деятельности характеризуется сочетанием высокой профессиональной компетентности с профессиональными и специальными базисными умениями и навыками. Главным когнитивным компонентом подсистемы профессионализма деятельности является профессиональная компетентность [116]. Подсистема профессионализма личности обращена к развитию определенных компонентов человека-работника. Профессионализм личности достигается в процессе и в результате развития способностей, профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, рефлексивной организации, рефлексивной культуры, творческого и инновационного потенциала, мотивации достижений, раскрытия творческого потенциала и наличия сильной и адекватной мотивации. Обратим внимание, что

феномен компетентности в данной концепции связан с мотивацией личности. Речь идет о совокупности условий и факторов, стимулирующих личность к достижениям. Они образуют мотивационную основу развития профессионала. Подсистема нормативности деятельности и поведения обеспечивает формирование профессиональной и нравственной системы регуляции поведения, деятельности и отношений. Важную роль играет и подсистема формирования продуктивной Я-концепции. Таким образом, развитие профессионализма – есть развитие личности и профессиональной деятельности, основой процесса выступает мотивационная сфера личности.

В своей концепции профессионального развития Л. М. Митина предлагает модель адаптивного поведения и модель профессионального развития личности. В соответствии с моделью адаптивного поведения в сознании личности доминирует установка на подчинение профессиональной деятельности внешним условиям и обстоятельствам. Профессиональная деятельность в этом случае характеризуется использованием ранее выработанных алгоритмов, шаблонов, стереотипов. Модель состоит из трех стадий: профессиональной адаптации; профессионального становления; профессиональной стагнации. Адаптивный тип поведения является, по мнению автора, неконструктивным на всех стадиях профессионального функционирования. Модель профессионального развития характеризует профессионала как наделенного способностью увидеть собственную профессиональную деятельность целостной. Модель включает три стадии: 1. Самоопределения (характеризуется способностью личности качественно сравнить себя с другими, осознать необходимость собственных изменений и преобразований); 2. Самовыражения (характеризуется соотношением собственного поведения и мотивации); 3. Самореализации (характеризуется формированием жизненной философии себя как профессионала, осознанием смысла жизни) [123].

Концепция профессионального становления Т. В. Кудрявцева основывается на стадийных представлениях о развитии профессионализма и особой роли кризисных ситуаций. По мнению Т. В. Кудрявцева, они обусловлены рассогласованием между ожидаемым и достигаемым результатом, ломкой концепции самого себя и построением новой. Периодизация профессионального развития: 1) стадия возникновения профессиональных намерений. Критерием ее оценки является социально и психологически обоснованный выбор человеком профессии. 2) стадия непосредственно профессионального обучения: репродуктивное усвоение профессиональных знаний, навыков и умений. Психологический критерий оценки – профессиональное самоопределение. 3) стадия активного вхождения в профессию. Критерием успешности являются достаточно высокие показатели профессиональной деятельности, определенный уровень развития профессионально важных качеств личности, психологический комфорт. 4) стадия полной реализации личности в профессии. Уровень реализации характеризуется тем, что профессионал не только овладел операционной сферой на высоком уровне, но и использует творчество в работе, вырабатывает индивидуальный стиль деятельности, постоянно стремится к самосовершенствованию.

Профессионализация в концепции Ю. П. Поваренкова рассматривается автором как процесс формирования личности и деятельности профессионала. Личность профессионала рассматривается как интегральное системное качество, закономерно проявляющееся на определенном этапе профессионального развития индивида. В качестве критериев развития личности профессионала выступают профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. Сущность процесса профессионального становления личности раскрывается в ходе его анализа: как формы профессиональной социализации и индивидуализации; как части жизненного пути индивида; как специфической формы профессионального

развития и научения; как специфической формы проявления активности индивида. В качестве единиц периодизации автором используются стадии, периоды и фазы. Стадии, в основном, совпадают с этапами профессиональной социализации. Периоды являются компонентами стадий. Ю. П. Поваренков выделяет четыре стандартных периода: профессиональная адаптация (или завершение профессионального развития предыдущей стадии), устойчивый рост показателей; период наивысших достижений; период спада, которому может предшествовать стагнация. Фазы конкретизируют ситуацию профессионального становления личности. Системообразующим фактором профессионального становления личности он считает конвергенцию индивидуальных (субъективных) и социальных (объективных) факторов. Их соотношение меняется по мере профессионализации личности. На первых этапах профессионализации ведущая роль отводится профессиональной социализации, а на более поздних – профессиональной индивидуализации. [191].

Концепция Э. Ф. Зеера указывает на четыре стадии профессионального развития. Подчеркивается важность социальной ситуации развития во взаимосвязи с уровнем реализации профессиональной деятельности. Представления о стадийности профессионального становления Э. Ф. Зеера и Т. В. Кудрявцева имеют много общего.

Следует обратить внимание на ролевой подход к развитию профессионализма субъекта труда. Согласно ему, в процессе профессионализации рабочий накапливает определенный потенциал развития для того, чтобы выйти за рамки профессии и привнести в нее определенные инновации. Таким образом, мы констатируем, что путь ролевого развития субъекта труда одновременно включает в себя как тенденцию к унификации и уподоблению определенной ролевой матрице,

так и тенденцию к индивидуализации и сохранению ролевой самобытности [106, С. 105].

Таким образом, развитие личности профессионала понимается как сложное социально-психологическое явление, оно связано с индивидуальным развитием сознания и самосознания личности, Я-концепцией, системой потребностей и мотивов, происходит в социально-культурной среде, определяется направленностью личности и детерминировано закономерностями профессионального становления.

Подходы к определению профессионального развития различны, они зависят от оснований, выбранных для описания феномена и определения понятия.

Во-первых, профессиональное развитие выступает категорией, отражающей сущность взаимодействия человека и профессии. Во-вторых, оно рассматривается в психологии как фундаментальный процесс изменения человека. В-третьих, профессиональное развитие используют в качестве объяснительного принципа становления профессионализма. В-четвертых, профессиональное развитие трактуется как ценность профессионального сообщества [81].

Сущность профессионального развития личности связывают и отождествляют с прогрессивными изменениями в человеке. Эти явления отражаются в понятиях «созревание», «формирование», «саморазвитие», «самосовершенствование». Процесс профессионального развития охватывает период жизни личности от проявления первых профессиональных интересов и до завершения профессиональной деятельности. Вот почему профессионализацию связывают с социализацией и онтогенетическими аспектами развития человека.

Профессиональное развитие – сложный процесс, имеющий циклический характер, тесно связанный с закономерностями возрастного развития, развитием специальных способностей, «профессионально окрашенных» потребностей и мотивов личности, совершенствованием

нацеленных на профессию знаний, умений и навыков, усвоением культурных норм и ценностей общества и профессиональной среды. Можно говорить, что профессиональное развитие обеспечивает «отшлифовку» профессиональной Я-концепции, профессионального сознания и самосознания. Этот процесс может оказывать и отрицательное воздействие на личность и результаты ее труда в случае формирования профессионально обусловленных деструкций [72].

Ключевые положения теорий в отношении предпосылок профессионального развития личности таковы: успешность профессионального развития определяется степенью соответствия индивидуально-психологических качеств личности требованиям профессии; каждый человек соответствует требованиям ряда профессий; степень соотношения индивидуально-психологических особенностей и профессиональных требований определяет уровень интереса к профессии, удовлетворенность ею; профессионализация реализуется на всем пути развития личности; характер соотношения индивидуального психологического склада, способностей и требований профессии определяет особенности профессионального и психологического развития личности, ее направленности; профессиональное развитие происходит неравномерно и гетерохронно (разновременно); направленность личности является определяющим психологическим фактором выбора профессионального пути и профессионализации; отношение к профессии, ее освоение и трудовая деятельность детерминируются и корректируются профессиональными, психологическими, физиологическими, медицинскими, социальными и другими факторами, определяющими особенности жизненной и трудовой активности человека [79, С. 186-187].

Выделяются несколько групп факторов профессионального развития личности: психофизиологические, психологические, социально-профессиональные, социально-экономические [81, С. 26].

К психофизиологическим факторам относятся физические характеристики человека, гендерные и возрастные особенности. К психологическим факторам – особенности познавательной и интеллектуальной сферы, социально и профессионально значимые качества и потенциал личности. Социально-профессиональные факторы – это содержание профессии, способы выполнения деятельности, случайные критические события. В качестве социально-экономических факторов выделяются рыночные условия хозяйствования, материальное вознаграждение за результаты труда, этнические особенности, место проживания [там же, С. 26-27]. Действие факторов может иметь характер положительный или отрицательный, может способствовать или препятствовать процессу профессионализации, ускорять или замедлять процесс освоения, вхождения в профессию и т. д.

Термин «профессионализация» входит в систему ключевых понятий, раскрывающих психологию профессионального развития личности. Профессионализацией в отечественной психологии принято называть процесс формирования личности профессионала. Он включает несколько этапов: поиск и выбор профессии, освоение профессии, социальная и профессиональная адаптация, выполнение профессиональной деятельности. Профессиональное развитие – неотъемлемая часть профессионализации.

Профессионализм выступает сложным психологическим феноменом, в котором исследователи выделяют мотивационную и операциональную сферы, они развиваются в процессе профессиогенеза. Мотивационная сфера профессионализма личности включает: профессиональные ценности, идеалы, менталитеты; понимание значимости профессии; профессиональное мировоззрение; владение этическими нормами в профессии; профессиональные притязания; профессиональное призвание, профессиональные намерения; профессиональные мотивы; профессиональные цели; профессиональную интернальность как поиск в

себе самом причин успеха-неуспеха; профессиональные смыслы, смыслотворчество в профессии, определяющее профессиональную устойчивость; позитивную динамику мотивационной сферы (появление новых мотивов, целей, «вычерпывание» новых смыслов в профессии, изменение их иерархии и пр.), построение собственного сценария профессиональной жизни; индивидуальность как самобытность профессионального мировоззрения, системы оценок, отношений; позицию профессионала; готовность к гибкой переориентации в рамках профессии, стремление к профессиональному росту; профессиональные межличностные отношения и позиции, профессиональные ожидания; удовлетворенность трудом [156, С. 42].

Операциональная сфера профессионализма личности содержит следующие психологические показатели: профессиональные и психологические знания о труде; профессиональное самосознание; профессиональные и психологические действия, способы, приемы, умения, навыки, техники, технологии; профессиональная обученность, обучаемость, умелость; профессиональные способности; профессиональное мышление; результативность, эффективность труда; психологическая цена результатов труда; трудоспособность, достижение статуса, разряда, категории в профессии; приемы профессионального роста; «многовершинность» в профессиональном росте; индивидуальный стиль профессиональной деятельности, общения в рамках профессии; самокомпенсация субъектом труда одних недостаточно развитых или деформированных способностей, качеств другими; творчество и инновации в профессии [156, С. 43].

Такое количество показателей в каждой из сфер профессионализма может быть увеличено за счет мнения и других авторов, это показывает сложность, иерархичность, многомерность явления, а с точки зрения эмпирического исследования, создает определенные трудности. В связи с этим, представляется необходимым поставить вопрос относительно

выделения некоторых ключевых показателей, которые бы при их исследовании давали научное представление о профессионализме как целостном явлении, позволяя строить умозаключения относительно личности и деятельности субъекта труда в контексте профессионализма. Очевидно, что они сосредоточены в системе мотивационных характеристик личности, могут образовывать подсистемы систем, формирующих общий мотивационный облик профессионала.

Важным в теоретическом отношении является понимание закономерностей профессионализма. Теоретический анализ проблемы развития профессионала показывает, что некоторые психологические закономерности становления профессионала в области педагогического труда установлены: 1. Становление профессионала опирается на общее психическое развитие. Профессионал в человеке моложе личности и индивида. 2. Становление профессионала тесно связано с его развитием как личности. 3. Психологическое становление профессионала означает появление у него новых качеств психики. Частным случаем развития являются регресс, выпадение или деформация старых качеств, появление новых негативных признаков, распад, остановка, перерыв в профессиональной деятельности. 4. Психологическое становление профессионала является динамичным процессом, который зависит от внешних и внутренних условий. 5. Профессионалом может стать человек, который овладел нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляет их на высоком уровне. Обязательно должен присутствовать творческий вклад в профессию. 6. Становление профессионала проходит через ряд уровней, ступеней, этапов. 7. Становление профессионала проходит в определенной профессиональной среде. Она состоит из предметной и социальной подсистем. Влияние среды может быть как положительным, так и отрицательным. 8. Возрастное становление профессионала происходит в контексте общих тенденций возрастного развития. 9. Становление

профессионала всегда несет на себе печать индивидуальности. 10. В становлении профессионала проявляются противоречивые тенденции: между саморазвитием и самосохранением, противостояние результата и процесса труда; несовпадение эталонов труда с индивидуальными нормами, критериями; несогласованность в становлении разных видов компетентностей; рассогласование в развитии мотивационной и операциональной сферы профессиональной деятельности и др. [156].

Профессиональное развитие личности в психологии труда понимается и как развитие ее профессиональной идентичности, например, [105]. Профессиональная идентичность – психическое образование личности, позволяющее ощущать принадлежность к профессиональной группе, включающее когнитивный, эмоциональный, волевой компоненты. Она формируется в процессе профессионализации, носит стадийный характер. Достигнутая профессиональная идентичность – результат длительной внутренней работы по отождествлению себя с профессией и другими в профессии. Профессиональное развитие личности в общем можно рассматривать в качестве процесса формирования его профессиональной идентичности как целостного состояния психики профессионала, отражающего степень его отождествления себя с педагогическим трудом и профессиональным сообществом. Необходимо подчеркнуть, что формирование профессиональной идентичности происходит в период освоения профессии, на этапе обучения в высшем учебном заведении [58]. Таким образом, феномен профессионализма и развитие профессиональной идентичности взаимосвязаны посредством сотрудничества субъектов научно-педагогической и учебно-профессиональной деятельности через создание среды, в которой имеется возможность удовлетворения потребностей личности, связанных с профессией и личностными смыслами.

Профессиональное развитие изучается не только с точки зрения понимания сути и содержания феномена, но и в некоторых других важных

аспектах. Так, в психологии существует представление о стратегиях профессионального развития, которые могут приводить к прогрессивному продвижению личности, а могут способствовать формированию профессиональных деструкций личности.

Стратегии поведения в значимых ситуациях – это особые поведенческие синдромы, характеризующиеся актуализацией адаптивных механизмов психической саморегуляции [81, С. 71]. Поведение человека может определяться как преодолевающее. В этом случае обеспечивается максимальная адаптация человека к требованиям среды, ситуации. Поведение может определяться как совладающее, которое понимается как индивидуальный способ взаимодействия с трудной ситуацией (внешней или внутренней), определяемый собственной логикой, ее значимостью для человека, с одной стороны, и его психологическими возможностями – с другой.

Стратегия поведения избирается человеком на бессознательном или осознанном уровне. В литературе выделяются следующие стратегии профессионального развития: активная стратегия профессионального развития, активно-конструктивная стратегия профессионального развития, пассивно-конструктивная стратегия профессионального развития, активно-деструктивная стратегия профессионального развития, аффективно-агрессивная стратегия профессионального развития, стратегия избегания [81]. Активная стратегия профессионального развития обеспечивает прогрессивное профессиональное развитие. В основе ее – активность субъекта, определяющая и преобразующая обстоятельства и направляющая ход жизни. Такая стратегия – выбор зрелой личности.

Пассивно-конструктивная стратегия направлена на поиск социальной поддержки, вступление в социальные контакты. Личность не проявляет в достаточной степени собственную активность, ориентируясь на окружение.

Активно-деструктивные стратегии преодоления выбирают, как правило, невротизированные личности. Они противопоставляют себя окружающим, отличаются амбициозностью, имеют ярко выраженные эгоцентрические установки. Низкий уровень развития профессионального самосознания не позволяет им выйти за пределы репродуктивного уровня деятельности. Проявление агрессии становится традиционным явлением, что мешает достигать даже и положительных целей.

Аффективно-агрессивная стратегия профессионального развития характеризуется отсутствием гибкости в поведении, однобокостью при восприятии ситуаций, событий. Вырабатывается деструктивный способ преодоления трудностей в профессиональной деятельности. Человеку сложно найти положительный вариант разрешения кризисов профессионального становления. Отрицательные эмоции накапливаются, и агрессивность становится средством «борьбы против неопределенности», возможной опасности.

Деструктивные стратегии профессионального развития детерминированы действием механизмов психологической защиты личности. Их «выбирают» учителя с экстернальной направленностью, астеничностью, низким уровнем оптимизма.

Стратегия избегания отличается тем, что педагог настойчиво стремится к самореализации в непрофессиональной сфере. Важно отметить, что, даже достигая определенных результатов, человек внутренне переживает свою несостоятельность в плане разрешения кризисов профессионального становления. Отмечается, что для многих людей, придерживающихся этой стратегии, характерны заниженная самооценка, повышенная вспыльчивость, склонность к фатализму, профессиональное равнодушие и отчужденность.

Стратегия ухода или бегства свойственна тем, кто пережил много разочарований, неудач. Уход, бегство могут осуществляться и в

психологической форме. Выбор этой стратегии воспринимается как «последняя линия защиты».

Можно сделать вывод о том, что профессиональное развитие личности обеспечивается активной стратегией поведения в критических ситуациях. Конструктивное развитие личности профессионала приводит к целостности и гармоничности, обеспечивает накопление ресурсов для дальнейшего роста. В психологии профессионального развития личности исследователями было доказано положение о том, что профессиональное становление личности носит стадийный характер, а переход от одной стадии к другой, как правило, сопровождается кризисами [82].

Кризис профессионального становления – период кардинальной перестройки профессионального сознания, деятельности, личности, поведения. Продолжительность кризиса не превышает одного года. Результатом его становятся новые цели профессионального развития, смыслы трудовой деятельности, способы реализации намеченного, меняются отношения с окружающими людьми.

Закономерно выделяется несколько кризисов профессионального становления, каждый из которых детерминирован системой определенных факторов. Каждому из выявленных кризисов профессионального становления соответствуют определенные способы их преодоления, обеспечивающие процесс профессионального развития педагога.

Кризис учебно-профессиональной ориентации (14-15 или 16-17 лет). Факторы, детерминирующие кризис: невозможность реализовать свои профессиональные намерения, выбор профессии без учета своих индивидуально-психологических особенностей и психофизиологических свойств. Способы преодоления – психологически компетентное профессиональное консультирование, коррекция профессиональных намерений.

Кризис профессионального выбора (16-18 или 19-21 год) на стадии профессионального образования. Факторы, детерминирующие кризис:

неудовлетворенность профессиональным образованием и профессиональной подготовкой. Изменение социально-экономических условий жизни. Перестройка ведущей деятельности. Способы преодоления – активизация учебно-познавательной деятельности, смена мотивов учебно-профессиональной деятельности, коррекция выбора профессии.

Кризис профессиональных экспектаций (18-20 или 21-23 года) на стадии оптации. Факторы, детерминирующие кризис: трудности профессиональной адаптации, освоение новой ведущей деятельности, несовпадение профессиональных ожиданий и реальной действительности. Способы преодоления кризиса – активизация профессиональных усилий, корректировка мотивов труда и Я-концепции.

Кризис профессионального роста (30-33 года). Факторы, детерминирующие кризис: неудовлетворенность возможностями занимаемой должности и своим профессиональным ростом, потребность в профессиональном самоутверждении и трудности ее удовлетворения. Способы преодоления кризиса – повышение социально-профессиональной активности и квалификации, смена места работы и вида деятельности.

Кризис профессиональной карьеры (38-40 лет). Факторы, детерминирующие кризис: неудовлетворенность своим социально-профессиональным статусом, должностью, новая доминанта профессиональных ценностей, кризис возрастного развития. Способы преодоления кризиса – повышение социально-профессиональной активности, выработка индивидуального способа деятельности, качественное улучшение способов выполняемой деятельности, освоение новой специальности, повышение квалификации.

Кризис социально-профессиональной самоактуализации (45-50 лет). Факторы, детерминирующие кризис: неудовлетворенность возможностями реализовать себя в сложившейся профессиональной ситуации, неудовлетворенность своим социально-профессиональным статусом, психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья,

профессиональные деформации. Способы преодоления кризиса – переход на инновационный уровень выполнения деятельности, сверхнормативная социально-профессиональная активность, смена профессиональной позиции.

Кризис утраты профессиональной деятельности (55-60 лет). Факторы, детерминирующие кризис: уход на пенсию и новая социальная роль, сужение социально-профессионального поля, психофизиологические изменения и ухудшение состояния здоровья. Способы преодоления кризиса – социально-психологическая подготовка к новому виду жизнедеятельности, вовлечение в общественно полезную деятельность.

Таким образом, преодоление кризисов профессионального становления – это процесс активной внутренней работы личности, позволяющий преобразовать профессионально обусловленную ситуацию ее развития, выйти обновленным из кризиса и наметить новые перспективы собственного роста [24, 180, 224].

Итак, становление и развитие личности профессионала – сложный, продолжающийся большую часть жизни процесс, сопровождающийся кризисами, неочевидностью результатов действия на субъекта профессионализации факторов внешней и внутренней среды. Он необходим для достижения целей становления профессионала, формирования профессиональной идентичности и достижения личностью вершин развития, профессиональной самореализации.

Профессионализация не может быть рассмотрена изолированно от всех других направлений развития человека – индивидуального, личностного, индивидуалистического, субъектного в широком смысле, развития как универсума. То есть процесс развития субъекта труда включен в общий контекст жизни человека.

К зарубежным концепциям профессионального развития следует отнести теорию Э. Гинцберга, известную концепцию «карьерной зрелости» Д. Сьюпера, типологическую теорию Д. Холланда.

Профессиональный выбор, по мнению Э. Гинцберга, продолжается более десяти лет, включает ряд взаимосвязанных решений. Автор отмечает необратимость этого процесса. Более ранние решения ограничивают дальнейшие возможности личности, и заканчивается процесс профессионального выбора компромиссом между внешним (конъюнктура, престиж) и внутренними факторами (индивидуальные особенности). Успешное самоопределение характеризуется наличием широкого спектра личностно-значимых позитивных ценностей или «ценностной насыщенностью», дающей возможность своеобразного маневра, а неуспешное – «ценностной пустотой», их узким спектром или отсутствием. Профессиональное развитие представляется как последовательность качественно специфических фаз, где разделительным критерием выступают содержание и форма перевода индивидуальных импульсов в профессиональные желания.

Концепция «карьерной зрелости» Д. Сьюпера объединяет феноменологические концепты и дифференциальную психологию и является самой популярной за рубежом [116]. Профессиональное развитие понимается автором как длительный, целостный процесс развития личности. Д. Сьюпер выделяет следующие стадии и этапы профессионального развития, имеющие самостоятельные задачи: стадия «пробуждения»; стадия «исследования»; стадия «сохранения»; стадия «снижения». Стадии профессионального развития соотносятся с этапами жизненного пути, т. е. с возрастом человека. Одновременно с понятием стадийности Д. Сьюпер вводит понятие профессиональной зрелости, относящееся к личности, поведение которой соответствует задачам профессионального развития, характерным для данного возраста. Принципиальное значение для автора концепции имеют индивидуальные профессиональные предпочтения и типы карьер как способы реализации индивидом Я-концепции.

Типологическая теория Д. Холланда раскрывает процесс профессионального развития, который, по мнению автора, ограничивается определением самим индивидом личностного типа, к которому он относится, отысканием профессиональной сферы, соответствующей собственному типу, выбором одного из четырех квалификационных уровней этой профессиональной сферы. Выделяются несколько типов (комплексных ориентаций личности):

1. Реалистическая ориентация: мужской тип, активность, агрессивность, интерес к физической активности, моторные способности, предпочтение конкретной работы, конвенциональность в политике, экономике; в профессиональном выборе — ремесленные занятия, техника, сельское и лесное хозяйство;
2. Интеллектуальная ориентация: отсутствие направленности на общение, интерес к абстрактным проблемам, способности в манипулировании символами, слабая физическая и социальная активность, неконвенциональные ценности; в выборе — естественнонаучные дисциплины, математика;
3. Социальная ориентация: социальная ответственность, потребность во взаимодействии, вербальные и социальные способности, эмоциональность и активность в решении социальных проблем; в выборе — педагогика, социальное обеспечение, клиническая психология, профконсультация;
4. Конвенциональная ориентация: предпочтение структурированной вербальной или знаковой деятельности, подчиненные роли, конформность, избегание неопределенных ситуаций, социальной активности и физического напряжения, идентификация с позицией власти, ценность материального положения и статуса; в выборе — банковская служба, бухгалтерия, статистика;
5. Предпринимательская ориентация: сила, руководство, вербальные способности, уверенность в себе, конкурентность, избегание однозначных ситуаций и монотонной умственной работы; в выборе — служба в гостинице, предпринимательство, промышленное консультирование;
6. Ориентация на искусство: чувствительность,

потребность в самовыражении, избегание однообразной и физической работы, неуверенность в себе, женственность; в выборе профессии — искусство, культура [116].

Важное место в современной психологии труда и непосредственно в психологии профессионализма отводится проблеме профессионального дизонтогенеза и формированию профессиональных деформаций личности субъекта труда.

Тенденции в профессиональном дизонтогенезе, названные направлениями профессионального дизонтогенеза, изучены и описаны А. К. Марковой [156], профессиональная деформация личности как феномен описана С. П. Безносовым [19], непосредственно преподавателя вуза – Т. А. Жалагиной [72], развитие, феноменология профессионально обусловленных деструкций личности представлены в исследованиях Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк [81], к изучению способов коррекции профессионально обусловленных деструкций обратилась А. В. Лобанова [144], деструкции в аспекте выгорания исследованы Н. Е. Водопьяновой [40].

Анализ научных публикаций по рассматриваемой проблеме показывает, что можно в двух плоскостях рассматривать феномен развития профессионализма, то есть этот процесс можно относить собственно к субъекту труда или говорить о зарождающемся профессионализме, развивающемся профессионализме будущего субъекта труда (Н. Н. Демиденко, 2019).

Таким образом, проблема развития профессионализма личности занимает существенное место в психологии труда и смежных с ней отраслях научного знания. С нашей точки зрения, именно вопросы развивающегося профессионализма представляют зону максимально актуальных запросов со стороны практиков в контексте психологии профессиональной деятельности и оценки перспектив повышения ее эффективности [56].

Исследователи опираются на общие научные представления и теории личности для изучения формирования профессионала и обращаются к различным аспектам проблемы: сущность профессиогенеза, его стадии, содержание этапов профессионализации, кризисы профессионального развития, стратегии преодоления кризисов профессионального развития, профессиональный дизонтогенез и др.

Несмотря на достаточную проработанность некоторых вопросов общей проблемы профессионального развития, следует отметить, что остаются не достаточно исследованными те ее составляющие, которые обращены непосредственно к развитию профессионализма в части актуальных запросов относительно компетентности и успешности труда специалиста, его параметров, формирующих его как внутренне соответствующего требованиям времени и профессиональной среды. С нашей точки зрения, не решен вопрос относительно принципов и закономерностей взаимодействия субъектов деятельности, находящихся на разных этапах профессионализации, например, в пространстве образования при осуществлении научно-педагогического труда и освоения учебно-профессиональной деятельности будущим субъектом труда.

Итак, несмотря на проработанность существенного объема вопросов, относящихся к проблеме профессионализма, следует отметить наличие в науке различий в понимании сущности профессионализма, кроме того, он рассматривается как профессионализм личности и как профессионализм деятельности, то есть не целостно. В ходе теоретико-психологического анализа выявлено недостаточно полное и глубокое представление в современной психологической науке относительно таких аспектов общей проблемы, как взаимосвязь профессионализма и компетентности субъекта труда, значения внутренних процессов, происходящих непосредственно в мотивационно-потребностной сфере личности профессионала, выступающих регуляторами и детерминантами профессионализма.

Глава 2. Научно-педагогический труд как психологический феномен, междисциплинарное понятие и предмет психологии профессионализма

2.1. Научно-педагогический труд: определение, структура, содержание

Как известно, труд в конкретной сфере обладает как общими, так и специфическими характеристиками.

Теоретический анализ феномена научно-педагогического труда осложняется тем фактом, что в самом понятии соединены два вида человеческой активности, способные существовать как самостоятельные виды труда. У каждой составляющей этого явления есть свои специфические особенности, на характеристиках которых следует остановиться, осуществляя анализ дефиниции и раскрывая сущность явления.

Специфика преподавательского труда определяется сферой образования, воспитания, научного приложения имеющихся знаний, передачей теоретического и практического опыта обучающимся [33, С. 34]. Собственно речь идет о том, что именно природа образования как сферы труда определяет специфику профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

Профессиональная деятельность – это целенаправленная подготовка специалиста высшей квалификации, сопряженная с разработкой методологических и теоретических научных проблем, в том числе, с развитием и освоением научного психолого-педагогического знания о закономерностях эффективного построения образовательного процесса [137]. В данном определении профессиональная деятельность преподавателя высшей школы выглядит как состоящая из двух самостоятельных видов деятельности – научной и педагогической, но интегрирующей их в единое целое в процессе профессионализации в

течение всей жизни. С нашей точки зрения, указание на две составляющие НПД отражает ее природу, уникальность по сравнению с другими видами профессиональной деятельности.

Анализ и описания собственно научного труда осуществляются исследователями в России в течение довольно продолжительного времени. Так, Б. А. Рыбин указывает специфические характеристики научного труда [212], но подчеркивает, что научный труд – это процесс взаимодействия между человеком и природой и как любой вид деятельности включает: целесообразную деятельность, предмет и средства труда. В этом проявляется общее с любым видом трудовой деятельности, а специфика обусловлена определенными особенностями. К ним относится, например, то, что труд ученого направлен на преобразование природы и общества не непосредственно, а путем добытых новых знаний, то есть научный труд преобразовывает природу и общественно опосредованно: через развитие и совершенствование личного и вещественного факторов производства. Автор указывает, что научный труд – начальная стадия процесса общественного воспроизводства, деятельность, направленная на открытие и познание новых закономерностей и явлений в природе и обществе и их дальнейшее использование в практике. Творческий характер научного труда – его специфическая характеристика, он начинается за пределами известного опыта. Поэтому речь идет не о творческом отношении к труду, подчеркивает автор, а именно о творческом характере самого научного труда. Это придает научному труду уникальность – признак функционирования труда как научного. Кроме того, с точки зрения ожидаемого результата, научный труд носит вероятностный характер.

Педагогический труд включает также три составляющих: целесообразная деятельность, направленная на передачу систематизированных наукой и практикой знаний и выработку соответствующих навыков и умений, предмет труда – сознание обучающегося, на которое воздействует педагог с помощью своеобразных

средств труда: духовные орудия труда – приемы познания, сами знания, методы и приемы передачи знаний, материально-технические средства обучения, материальные инструменты научного исследования [212, С. 16].

Общим в составляющих элементах процесса научного и педагогического труда является: методы и приемы познания, сами знания и материальные инструменты научного исследования, то есть значительная часть средств труда. Эта общность в определенной мере облегчает осуществление единства научного и педагогического труда в рамках высшей школы, но по составным моментам эти два вида труда различны: 1) по целевым функциям. Научный труд направлен на поиск новых знаний, а педагогический – на передачу систематизированных наукой и практикой знаний, формирование умений и навыков; 2) по предмету. Предмет научного труда – природа, общество, мышление, педагогического – сознание обучающегося. Внешней силой, сцепляющей эти два вида труда, является внешний заказ общества на рабочую силу с определенными характеристиками [там же, С. 17]. Несмотря на то, что указанные характеристики и особенности научно-педагогического труда представлены относительно давно, во второй половине XX века, они, с нашей точки зрения, дают представление о сущности этого вида труда и вполне приемлемы для исследования и анализа феномена и в современных условиях.

С учетом современных реалий можно сформулировать определение научно-педагогического труда в широком смысле. Научно-педагогический труд (НПТ) в широком смысле – это профессиональная активность преподавателя в пространстве образования, реализуемая в нескольких взаимосвязанных направлениях, регламентируемых стандартами образования и нормативными документами, относящимися к организации процесса обучения и воспитания, требованиям и результатам труда. В зависимости от парадигмы образования, реализуемого подхода цели,

задачи, содержание и результаты образовательной деятельности могут меняться.

Следует заметить, что, несмотря на то, что на всех уровнях системы образования можно обнаруживать элементы научной деятельности (школа, колледж, училища и т.д.) и, следовательно, говорить о педагогическом труде и научной деятельности педагогов вообще, мы считаем, что подлинно научно-педагогическая деятельность осуществляется в высшем учебном заведении. Научно-педагогический труд осуществляют преподаватели высшей школы (ПВШ), как будущих специалистов в этой области профессиональной деятельности их целенаправленно готовят к этому. На этом основании в книге мы будем вести речь именно о научно-педагогическом труде преподавателя вуза.

С точки зрения психологического анализа феномена, следует отметить, что к научно-педагогическому труду приложимы все основные параметры труда, а именно: предвосхищение общественно ценного результата, осознание обязательности достижения заданного результата, владение внешними и внутренними средствами деятельности, ориентировка в межлюдских отношениях (Е. А. Климов). С учетом этого, можно дать психологическое определение научно-педагогическому труду – это специфически профессиональная форма взаимодействия субъекта с профессиональной средой, в рамках которого решаются конкретные задачи профессионально ориентированного обучения и воспитания, в совокупности, приводящие к цели образовательной профессиональной деятельности ПВШ – развитию профессионально ориентированного сознания и самосознания будущего субъекта труда, его профессиональной идентичности.

Научно-педагогический труд реализуется в определенных социально-экономических условиях, специфику которых необходимо учитывать. Так, в современном обществе от специалистов требуется развитая способность быстрой адаптации к постоянно изменяющимся

внешним условиям и психологическая готовность самостоятельно решать междисциплинарные задачи [154].

В основе идеологии реализуемого в высшей школе компетентностного подхода лежат гуманистические концепции природы человека и сущности развития [53, 58], что ставит задачу мониторинга пространства образования на предмет гуманизации отношений между участниками процесса. Еще одна особенность текущей ситуации модернизации образования связана с его интернализацией, поликультурностью образования [200, 270, др.] и сложностью реализации определенных моделей обучения и воспитания, сформированных в конкретном вузе, регионе [274]. Важно сказать о неизбежном влиянии цифровой среды на личность, что как факт признается, но исследований этого феномена недостаточно, на обучение в условиях новизны и неопределенности, что требует специальных компетенций преподавателя [192].

Психологический анализ феномена научно-педагогического труда позволяет выделить в нем несколько взаимосвязанных компонентов – это цель, задачи, стороны труда, их содержательное наполнение. Цель – развитие профессионально ориентированного мышления, сознания и самосознания обучающегося, она конкретизируется в задачах, которые мы представим далее.

Структурные составляющие научно-педагогического труда:

- 1) составляющая взаимодействия – субъект труда и субъект учебно-профессиональной деятельности;
- 2) процессуальная составляющая – профессионально ориентированное обучение, воспитание;
- 3) технологическая составляющая – педагогическая, научно-исследовательская, организационно-методическая и другие направления деятельности в контексте требуемых и применяемых технологий, методологии, методики;
- 4) социально-психологическая составляющая или атмосфера взаимодействия – это педагогическое общение;

5) обеспечивающая индивидуально-своеобразный стиль научно-педагогического труда – личность преподавателя вуза в системе его компетентностных характеристик (Н. Н. Демиденко, 2006, 2012).

В психологии показано, что субъектом труда человек становится в процессе овладения его сторонами, он приобретает систему определенных признаков. Субъект – это человек, люди на высшем для каждого из них уровне активности, целостности, самостоятельности и аутентичности, человек как творец собственной жизни, действующий и выстраивающий свое поведение, различные виды человеческой активности, реализуя свои способности, творческий потенциал на принципах нравственности и свободы выбора.

Известно, что деятельность преподавателя представляет собой сложную систему-труд и включает в себя организаторский, методический, обучающий, воспитательный, научно-исследовательский компоненты. В каждой из составляющих труда преподавателя вуза имеются свои цели и задачи, согласованные с общей целью трудовой деятельности.

В литературе представлены классификации профессиональных задач преподавателя вуза [50, 143, 202, 207 и др.]. Например, авторы одной из них Н. В. Кузьмина, А. И. Мищенко, Л. Ф. Спиркин выделяют аналитико-рефлексивные задачи, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, коррекционно-регулирующие, основываясь на критерии «этапности» педагогической деятельности [207]. Анализ показывает, что в данных типологиях имеется психологическая составляющая профессиональной деятельности преподавателя, но она не выступает критерием типологизации, что позволяло бы осознать именно психологический контекст научно-педагогического труда по решению задач профессионализации обучающихся.

Таким образом, с учетом высказанных соображений и фактов, можно определить актуальные задачи субъекта научно-педагогического труда, сфокусировав внимание на психологической составляющей труда ПВШ.

Авторское видение актуальных задач ПВШ представлено в учебном пособии «Психология модернизации высшей школы» [54], здесь мы их опишем с целью комплексного анализа феномена научно-педагогического труда.

Первая задача заключается в оказании помощи студенту в «открытии себя», формировании профессионально-личностной идентичности студента, понимания своей активности на конкретном этапе онтогенеза, социогенеза, профессиогенеза, принятие себя таким, каков ты есть на данном этапе развития, формирование чувства идентичности самому себе, выбранной профессии.

Вторая задача – это продолжение развития «Я-концепции», в том числе, в ее профессиональной составляющей – это подсистема представлений, знаний личности о себе как будущем профессионале, о личности, наделенной профессионально важными качествами, свойствами и характеристиками, способствующими и препятствующими овладению профессией. Эти «открытия себя» в новом качестве происходят именно в этот период и являются принципиальными с точки зрения формирования психологии профессионала. Обретение уверенности в правильности выбора профессии, укрепление чувства самодостаточности и самоуважения, формирование мотивации достижения, развитие потребностей высшего уровня, потребности в самоактуализации, определение ближайших и перспективных задач развития и отражение их в сознании – вот предполагаемый результат работы преподавателя со студентами по решению указанной задачи.

Третью задачу можно сформулировать как развитие у личности «стремления к жизни». Кроме учебной деятельности у студента должны быть хобби, увлечения, возможность раскрыть свои разнообразные способности, таланты в адекватных видах деятельности. Преподаватель создает определенную атмосферу в процессе взаимодействия, закладывает отношения доверия, принятия, уважения, которые и могут способствовать

раскрытию личности студента. Преподаватель преднамеренно создает ситуации успеха, он обеспечивает познание личностью себя, в том числе, и за счет совершения ошибок, за которые не следует наказание, а следует размышление, поиск решений и радость нахождения их. Таким образом, можно говорить о воспитании отношениями.

Четвертая задача – это экзистенциальная задача, раскрытие удивительных сторон жизни, что предполагает борьбу со стереотипами, привычками, препятствующими развитию личности, движению к «открытию» своих глубинных характеристик, своей сущности.

Пятая задача заключается в удовлетворении психологических потребностей личности: потребности в социальных связях, любви, нежности, социальной присоединенности, обеспечивающие принятие, идентификацию, в самоуважении, самоактуализации, потребность в понимании, осмыслении. Удовлетворение этих потребностей обеспечивает основу для развития здоровой, психически полноценной, зрелой личности. Осознание субъектами образовательной деятельности необходимости удовлетворения психологических потребностей – детерминанта направленной активности преподавателя и студента для достижения результата, то есть сознательная активность по «формированию предложения» различного рода «предметов», удовлетворяющих указанные потребности. Фрустрация психологических потребностей создает почву для отрицательно окрашенных эмоциональных переживаний, внутреннего дискомфорта личности, приводит к ощущению своей ненужности, незначительности, неспособности быть компетентным.

Указанные задачи позволяют определенным образом сформировать представление о содержании профессионального труда ПВШ.

Представим структуру труда преподавателя вуза, исходя из перечня актуальных задач, направлений его профессионально-личностной активности как субъекта (табл. 1).

Структура и содержание научно-педагогического труда преподавателя
высшей школы

<i>Составляющие НПП как направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Цель направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Психологическое содержание направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Результат профессиональной активности по направлению</i>
Профессионально ориентированное обучение	Развитие познавательной, когнитивной сферы, формирование специальной компетентности обучающегося, как основы развития профессионально ориентированного сознания	Управление развитием высших психических функций (мышление, речь, воображение, память, рефлексия др.)	Способность обучающегося к решению профессионально ориентированных задач, адекватная профессиональной деятельности мотивация
Профессионально ориентированное воспитание	Развитие основ профессиональной этики, профессионального сознания и самосознания личности	Развитие психологических потребностей, мотивов личностного роста, достижений, развитие компетенции проектирования своего профессионального развития	Общекультурная компетентная личность, сформированное чувство когерентности, способности управлять своей жизнью, самостоятельно решать возникающие проблемы и задачи, ставить себе адекватные

<i>Составляющие НПП как направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Цель направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Психологическое содержание направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Результат профессиональной активности по направлению</i>
			цели и задачи развития
Личность субъекта НПП	Профессиональная деятельность в соответствии с требованиями психологическим характеристикам личности ПВШ, направленность, мотивация, интересы ПВШ	Реализация высших потребностей личности в труде и жизни, организация адекватного потребностям личности пространства профессионального бытия	Здоровая, счастливая личность
Педагогическая деятельность, образовательные технологии	Организация развивающей, фасилитирующей образовательной среды на принципах профессиональной интернализации	Обучение в «зоне ближайшего развития» личности	Психологическое развитие личности, становление обучающегося субъектом учебно-профессиональной деятельности
Педагогическое общение	Организация эффективной коммуникации, интеракции, социальной перцепции в процессе обучения и воспитания с вектором на развитие универсальных, метакомпетенций	Создание оптимальной психологической атмосферы в процессе образования, организация психологически безопасной среды для развития мотивационно-потребностной сферы	Развитие социально зрелой личности, эффективного коммуникатора с выраженной потребностью к взаимодействию с др. людьми с учетом поликультурности

<i>Составляющие НПП как направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Цель направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Психологическое содержание направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Результат профессиональной активности по направлению</i>
		обучающегося с вектором на профессиональные нормы и стандарты отношений	среды, интернализации образования, на принципах толерантности
Научно-исследовательская профессиональная деятельность	Развитие научного знания в конкретной предметной области, популяризация науки, развитие научного мировоззрения обучающихся за счет различных форм учебной и внеучебной деятельности	Самореализация личности преподавателя как ученого, исследователя, демонстрация обучающимся стандартов жизни и деятельности ученого, личного отношения к науке, демонстрация на личном примере результатов научных исследований, их социально ценного характера	Сформированное чувство профессиональной идентичности, уважение к науке, к преподавателям. Развитая познавательная потребность
Организационно-методическая деятельность	Методическое сопровождение процесса профессионально ориентированного развития обучающегося	Создание психологической среды с «вектором на успех» субъекта учебной деятельности за счет разработки личностно-ориентированных	Компетентная личность, готовность к осуществлению профессиональной деятельности на уровне предъявляемых

<i>Составляющие НПП как направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Цель направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Психологическое содержание направления профессиональной активности субъекта труда</i>	<i>Результат профессиональной активности по направлению</i>
		пособий, рекомендаций, сборников задач и упражнений и т.д.	требований как психологическое новообразование личности
Деятельность сопровождения развития обучающегося	Обеспечение сохранения здоровья, развития интереса к предмету, профессионально ориентированного сознания и самосознания, психологического благополучия обучающегося в пространстве образования. Построение траектории профессионального развития.	Формирование компетенции самопроектирования обучающимся своего развития в сфере выбранной профессии, развитие интереса к предмету, адекватной мотивации на личностное и индивидуальное развитие в пространстве культуры и жизни	Сформированное представление о стратегии своего профессионального развития
Деятельность самопроектирования, саморазвития ПВШ	Сохранение профессионального здоровья, долголетия для эффективного труда, разработка персонального плана развития в профессии	Развитие способности видения своего профессионального развития в контексте личных профессиональных интересов, мотиваций, целей и задач	Сформированное представление о стратегии своего профессионального бытия

А. К. Маркова выделяет объективно и субъективно значимые составляющие в структуре труда [156]. Объективные параметры труда означают соответствующий уровень профессиональной подготовленности человека к осуществлению определенной трудовой деятельности. А субъективные составляющие человек «выбирает», то есть та или иная составляющая труда может быть для субъекта более или менее важной, что зависит от профессиональных «предпочтений», индивидуально-психологических возможностей и определенных мотиваций и потребностей человека, что и создает основу для индивидуального стиля профессиональной деятельности и поведения.

Характеризуя профессиональный труд ПВШ, можно сказать, что он характеризуется как многозадачный и сложноорганизованный. Реализуя цели образовательной программы, преподаватель вуза осуществляет различные виды деятельности: педагогическую (учебную и методическую), научно-исследовательскую, организационно-управленческую и воспитательную. Анализ соотношения и приоритета направлений профессиональной деятельности преподавателя приводит к выводу о зависимости от актуальных задач высшей школы в целом, конкретного вуза, а также от характеристик личности субъекта профессиональной педагогической деятельности. Вместе с тем, исследователями подчеркивается, что только сочетание педагогической и научной деятельности преподавателя высшей школы является продуктивным, и что ведущую роль в деятельности преподавателя вуза играет именно педагогическая деятельность, а другие виды деятельности ею интегрируются и проявляются в ней [204, С. 12-13].

Именно это исследователи отмечают, как специфическую характеристику труда преподавателя: «наиболее специфично для преподавателя вуза сочетание педагогической и научной работы» [202, С. 142].

Таким образом, научно-педагогический труд представляет собой сложный социально-психологический феномен, в котором можно выделить общие для любого вида труда характеристики и уникальные, присущие только научно-педагогическому труду. Определение научно-педагогического труда может быть дано в широком контексте, так и собственно психологическое. С точки зрения компонентного состава научно-педагогического труда, мы определили его структуру, содержание, назначение компонентов и результат реализации функционального назначения каждого и системы в целом.

Остановимся на базовой структурной составляющей научно-педагогического труда – личности преподавателя высшей школы, так как именно он, являясь субъектом этого вида трудовой активности, обеспечивает достижение целей профессионально ориентированного обучения и воспитания.

2.2. Деятельностные и личностные характеристики субъекта научно-педагогического труда: теоретико-методологический и профессиографический анализ

Научно-исследовательская деятельность (НИД) выступает одной из составляющих структуру труда преподавателя вуза, поэтому сам научно-педагогический труд в этом контексте обладает определенными деятельностными характеристиками. Эти деятельностные характеристики труда формируют личность субъекта в процессе профессионализации, могут иметь как положительные, так и отрицательные последствия (А. К. Маркова, Т. А. Жалагина, Н. Е. Водопьянова, др.). Поэтому представление о деятельностных характеристиках личности субъекта труда на уровне теоретического анализа предполагает обращение к анализу профессиональной деятельности как стороны конкретного труда. А так как сам труд включен в пространство профессии, то необходимо

осмысление ее актуального понимания, что позволит синтезировать в деятельностные и личностные характеристики субъекта труда это содержание.

Таким образом, для решения поставленной задачи в этой части книги мы обратимся к феноменам «профессия», «образование», «научно-исследовательская деятельность», «педагогическая деятельность», «профессиограмма», «психограмма» с целью их теоретического анализа.

В литературе имеются научные направления, школы, концепции, относящиеся к различным видам профессиональной деятельности [59, 79, 126, 130, 169, 241, 263, 57, 91, др.].

Собственно профессиональная деятельность преподавателя высшей школы исследуется в различных значимых для науки и практики аспектах отечественными и зарубежными учеными [12, 47, 137, 159, 144, 203, 225, 267, 13, 15, 18, 21, 33, 134, 190, 217, др.].

Анализ практики работы высшей школы показывает, что в связи с актуальными задачами подготовки специалиста в области научно-педагогической деятельности перед психологической наукой встает задача переосмысления профессии преподавателя высшей школы в новом ключе в контексте модернизации и требований, отвечающим современным тенденциям развития общества. Требуется осуществление перехода высшей школы на технологию опережающего реагирования на вызовы среды, рынка труда, на новую парадигму подготовки кадров.

Теоретический анализ проблемы профессиональной деятельности, с нашей точки зрения, требует обращения к феномену профессии. И это позволяет обнаружить, что имеется несоответствие представлений ученых и практиков относительно феномена профессии в принципе.

Действительно, представления о профессии исторически трансформировались, о чем свидетельствует ретроспективный анализ, имеющийся в литературе [110]. Так, в начале XX века профессия понималась как «деятельность, и деятельность такая, посредством которой

данное лицо участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию» [там же, С. 95].

Профессии – это исторически возникшие формы деятельности, необходимые обществу, для выполнения которых человек должен обладать суммой знаний и навыков, иметь соответствующие способности и профессионально важные качества. Можно увидеть, что профессию сопоставляют со специальностью, которая определяется через предмет деятельности, как круг знаний о некотором фрагменте объективной реальности [227, С. 39]. В общем смысле профессия понимается как социально-ценная область приложения физических и духовных сил человека, дающая взамен средства для жизни и развития.

С учетом современных тенденций развития общества, модернизации образования, широкого распространения информационных технологий, процессов автоматизации, изменения представлений о способах организации своей профессионализации и карьеры, утверждения идеологии «обучения в течение всей жизни» и других фундаментальных преобразований требуется внесение уточнения в понятие «профессия». Отметим, что исследователями подчеркивается, важнейшая сторона проблемы профессионализма заключается в отношении человека к деятельности, когда эта деятельность осуществляет значимые для данного субъекта мотивы и цели, и, тем самым, выступает способом и формой его самоактуализации и самореализации. Профессия становится формой жизненного и личностного самоопределения [174].

С нашей точки зрения, психологически принадлежность к профессии – это путь самоидентификации субъекта в процессе овладения видами профессиональной деятельности и осознание смысла своей жизни в профессии, развитие представлений о личной профессиональной миссии. Профессия в социально-психологическом контексте – это понятие, отражающее наличие в обществе объединений людей как носителей общих профессиональных смыслов, целей, синтезированных в миссию

профессионального сообщества. Осознание себя как представителя конкретной профессии – это личностное новообразование, результат интернализации профессиональных ценностей, смыслов, принципов, целей профессиональной деятельности (Н. Н. Демиденко, 2019). То есть это психологический «маркер» личности, отражающий специфический, профессиональный, способ взаимодействия со средой, отношения к себе и другим людям.

Особенно важным является обращение к педагогической деятельности, так как ее традиционное назначение – это системное «привитие» ценностей, социокультурного опыта и формирование компетенций развивающегося человека в пространстве образования.

Понятие «образование» словари определяют следующим образом:

– «совокупность знаний и связанных с ними навыков и умений, необходимых для практической деятельности» [29, С. 375];

– духовный облик человека, который формируется под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его культурного круга, а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки, т. е. процесс формирования облика человека [242, С. 311];

– результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру, необходимое условие подготовки человека к жизни и труду [30, С. 54].

Феномен «образование» традиционно описывается как обучение и воспитание с использованием понятий «деятельность», «субъект» [223], как процесс управления [268], с помощью представления инновационных моделей образования и деятельности [50].

В отечественных и зарубежных изданиях образование описывается в связи с проблемой менеджмента качества образования и в согласии с принципами управления процессом обучения [206].

Анализ показывает, что научные представления об образовании различаются и не полно учитывают фундаментальные требования современности. К ним относятся: требование социальной активности личности в противовес реактивности поведения, достаточная степень осознанности и рефлексивности собственного развития в противовес психологии выученной беспомощности, репродукции и подчинения, работа в группе с применением своих компетенций, дополняющих компетенции членов команды, в противовес подчиненности коллективу. Как отмечает Н. Б. Москвина, в настоящее время профессиональная деятельность преподавателя вуза, в связи с многочисленными изменениями в системе высшего образования (формализация высшего образования, введение различных форм отчетности, увеличение учебной нагрузки), претерпевает негативные изменения, в частности, характеризуется утратой смысла и искажением профессиональных ценностей. И при решении данной проблемы большую роль играет профессиональная активность преподавателя. Профессиональная активность, особенно когда она приобретает неадаптивный характер, позволяет педагогу выйти за пределы наличной ситуации, обрести для себя новые смыслы и ценности в профессиональной деятельности [170].

С нашей точки зрения, образование следует описывать через идею о социально-психологическом пространстве, в котором взаимодействуют субъекты различных по задачам видов деятельности, имеющие свои личностные и профессионально ориентированные потребности, мотивы, смыслы. В этом пространстве создаются условия для развития личности и деятельности обучающегося за счет осуществления целенаправленной деятельности профессионала-преподавателя по удовлетворению потребностей, обеспечивающих развитие субъекта в профессиональном контексте в направлении саморазвития, самоидентификации с профессией. Данные суждения согласуются с основными положениями, высказываемыми автором ранее [57], развитые и дополненные им в других

изданиях [53], они не противоречат научным взглядам и некоторых других исследователей [230].

Современные реалии функционирования высшей школы таковы, что она должна вписываться в общее пространство мировой культуры. В связи с этим, следует заметить наличие тенденции развития мирового сообщества в направлении все большей плюралистичности, синтеза различных культур в рамках макрокультуры. Исследователи отмечают, что возникает необходимость в мультикультурном образовании [89]. Подчеркивается, в современном мире оформилось представление о новом формате образования – мультикультурном образовании – это образование, которое отражает понимание, достойную оценку различных культур и которое приспособлено к потребностям различных групп населения, предполагает необходимость учета культурного разнообразия обучающихся [143]. Требования и задачи мультикультурного образования имеют прямое отношение к каждому уровню образования. С нашей точки зрения, необходимо изменение взглядов преподавателя высшей школы, тех, кто управляет образованием в сторону принятия обучающегося в качестве партнера в образовательной среде, акцентирования внимания на потребностях обучающихся, некоторой профессионально-личностной децентрации, важны навыки и компетенции в распознавании личности и потребностей обучающихся с целью эффективной работы по профессиональному развитию средствами осваиваемого предмета.

Профессиональная деятельность включена в контекст смежных, взаимосвязанных научных феноменов, в психологии она представлена как одна из сторон труда (А. К. Маркова, 1996).

Как показывает теоретический анализ научного материала, педагогическая деятельность выступает в качестве самостоятельно объекта исследований и в педагогических, и психологических исследованиях.

Представление о сущности педагогической деятельности дают педагогические исследования, выполненные в русле имеющихся научных

парадигм. Так, в педагогических концепциях в контексте культурологической парадигмы утверждается, что цель общего образования – становление человека, готового к свободному, гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, обладающему многофункциональными компетентностями, что позволит ему самостоятельно решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни [125]. Из представленной позиции следует, что высшая школа «получает» человека, определенным образом «оснащенного базовыми компетентностями», ее задача на этой основе продолжить развитие новых компетентностей в связи с выбранным направлением подготовки. Однако анализ практики образовательной деятельности высшей школы показывает, что она «не получает» такого абитуриента и первокурсника. Возникает проблема несогласованности представлений ПВШ о желаемом и реальном студенте, отсутствии преемственности на этапах образовательного пути личности и собственно содержанию педагогической деятельности. Кроме того, очевидно, что образовательные стандарты ориентируются на выявленные ранее закономерности развития, требования среды и рынка, а реальная личность обучающегося не соответствует этим параметрам. Следовательно, актуальна проблема выявления социально-психологических характеристик личности современного студента в связи с решением проблемы профессионализма ПВШ.

Это особенно важно в связи с пониманием природы педагогической деятельности. В научной психолого-педагогической литературе дается широкое определение педагогической деятельности – это вид профессиональной деятельности, содержанием которой является обучение, воспитание, образование, развитие обучающихся [166]. С нашей точки зрения, это требует уточнения. В содержание педагогической деятельности ПВШ действительно следует включить обучение и воспитание, которые в

совокупности дают представление об образовании как деятельности. А вот развитие – это смысл педагогической деятельности, ее цель.

Принципиально совместный характер профессиональной деятельности при наличии ее индивидуального стиля – это сущностная характеристика педагогической деятельности. Отметим, любая профессиональная деятельность принципиально совместна, что вовсе не исключает возможности индивидуального стиля ее выполнения. Это положение Е. А. Климова развивается с позиций ресурсного подхода В. А. Толочек [236].

Отражением общего представления о нормативных требованиях к преподавателю вуза являются заявленные в программах подготовки преподавателя цели и задачи. Анализ программ дисциплины «Психология и педагогика высшей школы» показывает, что целью профессиональной деятельности преподавателя, по мнению исследователей и практиков, является профессионально-личностное развитие студента.

Задачи профессиональной деятельности преподавателя высшей школы:

- создать организационно-педагогические условия для успешного овладения студентом теоретическими знаниями, общекультурными (профессиональными, специальными) компетенциями в рамках основной образовательной программы;

- вооружить студентов системными знаниями о закономерных связях человека с природой, обществом, культурой, государством; о процессе становления человеческой личности; о способах добывания и интерпретации научной информации, способах ее переработки и хранения и др.;

- сформировать и развить прикладные умения будущих специалистов в выбранной предметной и профессиональной деятельности;

- содействовать раскрытию профессионально-личностного потенциала студента.

Действия преподавателей при описании профессиональной деятельности формулируются через представления о способностях:

- способность самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;

- способность по-разному излагать доступным образом один и тот же учебный материал, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися;

- способность за сравнительно короткий срок добиваться усвоения студентами значительного объема информации;

- способность правильно планировать и организовывать различные виды занятий, совершенствуя свое педагогическое мастерство от занятия к занятию;

- способность передавать свой опыт другим и, в свою очередь, учиться на их примерах (путем посещения занятий, написания и издания учебно-методических пособий, участия в работе методических семинаров, научно-методических советов и др.);

- способность к самообразованию, включая поиск и творческую переработку необходимой информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности;

- способность формировать у студентов нужную мотивацию активной учебно-познавательной деятельности [257, С. 74].

Профессиональная деятельность ПВШ – сложное психолого-педагогическое явление, в отношении которого в науке не выработано общих научных представлений и единой концепции и методологии исследования. Исследование профессиональной деятельности ПВШ осуществляется учеными с позиций разных научных подходов.

Согласно системному подходу изучение профессиональной деятельности осуществляется в двух направлениях. Первое – описательное, результатом которого является комплекс основных характеристик профессиональной среды и объективные требования,

предъявляемые профессией к психике субъекта. В фокусе внимания оказывается феномен профессии, то есть внешнее по отношению к субъекту. Второе направление – психологический анализ структурных составляющих психики субъекта труда и их взаимосвязей, внутренних и внешних, с компонентами профессиональной среды, характеристик соответствия субъекта и профессии. В фокусе – внутреннее, присущее субъекту.

В рамках профессиографического подхода труд преподавателя вуза связан с такими важными вопросами, как качество образования, которое понимается как удовлетворенность заказчика итогом труда преподавателя, обеспечение высокой мотивации преподавателей в совершенствовании своего профессионального мастерства, пропаганда педагогической культуры, привлечение молодых кадров, создание условий для научно-исследовательской деятельности преподавателей [206].

Профессиографический анализ традиционно понимается как эффективный способ проверки соответствия требований, зафиксированных в определенное время относительно труда и личности субъекта, диагностика меры адекватности требований и установление факта наличия противоречий между требованиями практики зафиксированным в документе нормам. Кроме того, это эффективный способ научного поиска направлений развития научных представлений о необходимых трансформациях знаний с целью большего соответствия профессиографического описания актуальным задачам развития личности субъекта труда. Исследователи продолжают изучать профессию преподавателя высшей школы, используя идеологию профессиографического подхода [13, 18, 21, др.].

Ряд исследователей, отмечая, что ключевым понятием профессиограммы выступает труд, пишут, что это деятельность, направленная на преобразование материальных и нематериальных объектов и приспособление их для удовлетворения потребностей человека

[99]. Указание на смысловую сторону труда как удовлетворение потребностей личности важно, так как в отношении рассматриваемого феномена это означает необходимость учета не только собственных потребностей субъекта профессиональной деятельности, но и потребностей субъекта учебно-профессиональной деятельности в процессе взаимодействия. Эта сторона труда ПВШ принципиальна и должна находить более полное отражение в современных профиограммах.

Теоретический анализ проблемы профессиональной деятельности ПВШ показывает, что исследователи разрабатывают профиограммы ПВШ, используя различные подходы и основания.

На примере нескольких профиограмм ПВШ покажем вариативность понимания профессии преподавателя исследователями и содержательное наполнение данного вида труда.

Интерактивный портал службы труда и занятости населения министерства труда и социального развития Краснодарского края представляет профиограмму преподавателя очень широкого контекста [97]. Она дает общее представление о профессии преподавателя, указывает на ее тип и класс, содержит некоторый исторический материал, связанный с данной профессией, включает описание деятельности преподавателя, состоящее из содержания деятельности и требований к индивидуальным особенностям специалиста. В ней описаны условия труда, пути получения профессии, области ее применения, пути карьерного роста и профессиональный праздник.

Тип и класс профессии. Профессия преподавателя относится к типу: «Человек-Человек», она ориентирована на общение и взаимодействие с людьми. Дополнительный тип профессии: «Человек-Знак», поскольку преподаватель работает со знаковой информацией (цифрами, формулами, текстами, таблицами, схемами). Профессия преподавателя относится к классу эвристических. Она предполагает профессиональную деятельность, связанную с планированием процесса обучения, управлением другими

людьми. Вместе с тем, в профессии преподавателя есть и алгоритмические элементы, связанные с работой по заданному образцу, соблюдением имеющихся правил и нормативов.

Презентация профессии. Преподаватель – это сотрудник высшего учебного заведения, техникума или ПТУ, который ведёт занятие по какому-либо предмету и занимается научно-исследовательской работой. Студенты выбирают себе специальность и хотят освоить все дисциплины связанные с будущей профессией. Преподаватель является экспертом в своей области и способен обучать студентов, передавая им свои знания. Профессия берёт начало в XII веке. В этот период появились начальные, средние и высшие школы (университеты). Преподавателям пришлось пережить гонения за то, что они получали деньги за свой труд. Считалось неприличным заниматься не производством и продажей каких-то изделий, а продажей своего времени. Самым престижным считался богословский факультет, также были образованы медицинские, юридические и философские факультеты. Известным философом, с учениями которого знакомились студенты, был Аристотель. Очень часто преподавателя именуют учителем. Это неверное утверждение. Преподаватель занимается научно-исследовательской деятельностью непосредственно в высших или средних учебных заведениях. Он знаток в определённой области науки. Совместно с проведением лекций, преподаватель организует семинарские и лабораторные занятия, присутствует на зачётах и экзаменах у студентов. Преподавательская деятельность зародилась ещё до нашей эры, во времена Аристотеля. Появление же первых университетов произошло в XII веке. С развитием науки и появлением большого количества учебных заведений, возникла необходимость в квалифицированном преподавательском составе. Ведь знание дают не стены университета, а профессионалы, работающие там.

Содержание деятельности. Преподавательская деятельность – это сложный и последовательный труд от организации студентов до написания

исследовательских работ. Обычно преподаватель занимает должность между ассистентом и старшим преподавателем. Однако преподавательской деятельностью могут заниматься и специалисты с различными учёными званиями (доцент, профессор). В чём же особенность преподавательского труда помимо лекционных занятий? Стоит отметить, что этот специалист занимается постоянным повышением своей профессиональной квалификации. Он разрабатывает образовательные программы, придерживаясь установленного учебного плана и графика. В его обязанности входит поддержание учебной дисциплины, воспитательная и кураторская работа. Успешный преподаватель несёт ответственность за качество своей работы, поэтому занимается освоением новых педагогических технологий. Преподаватель даёт студентам знания, помогает им освоить дисциплины, необходимые для получения выбранной профессии.

Требования к знаниям и умениям специалиста. Преподавателю необходимо знать технологические приёмы работы по профилю своей специальности, основы педагогики, психологии, а также законодательные документы по вопросам образования.

Требования к индивидуальным особенностям специалиста. Коммуникабельность, отзывчивость и организованность – пожалуй, главные требования в работе преподавателя. Хорошая память, эрудиция и внимание понадобятся при проведении семинарских, лекционных или лабораторных занятий, а также для исследовательской деятельности. Стрессоустойчивость и ответственность будут необходимы для работы в студенческом коллективе, а также при взаимодействии с коллегами.

Условия труда. Как правило, преподаватель работает в помещении. Большую часть времени он проводит стоя, либо двигаясь по аудитории, в режиме интенсивного общения со студентами.

Главные средства труда преподавателя: его профессионализм, интеллектуальные способности и познания в предметной области. Также

важным рабочим инструментом любого преподавателя являются голосовые связки. Из особых условий труда следует выделить высокую моральную ответственность за качество своей работы.

Пути получения профессии. Для того чтобы работать преподавателем в ВУЗе, необходимо получить высшее профильное образование.

Области применения профессии. Сегодня преподавателями являются сотрудники высших учебных заведений, техникумов и школ, которые ведут занятия по какому-либо предмету и занимаются научно-исследовательской работой.

Перспективы карьерного роста. Уважаемый и талантливый преподаватель обязательно будет продвигаться вверх по карьерной лестнице. Это может быть как получение учёных степеней кандидата или доктора наук, так и административный рост. Например, должность заведующего кафедрой, факультетом, а в перспективе – университетом, то есть должность ректора. Также преподаватели участвуют в научно-исследовательских проектах, фестивалях, конкурсах, премиях, занимаются написанием грантов. При хорошей финансовой поддержке труд преподавателя будет высоко оценен.

Профессиональный праздник. 5 октября – профессиональный праздник всех работников сферы образования – и учителей школ, и преподавателей вузов [97].

Итак, представленная профессиограмма преподавателя, с точки зрения анализа ее содержания в контексте вопросов профессионализма, показывает некоторые специфические черты труда преподавателя, требования к его личностным характеристикам, но не позволяет увидеть целостную структуру и сущностное наполнение компонентов профессионального труда. Профессионализм в ней отнесен к средствам труда.

Что касается выделения деятельностных характеристик преподавателя, то они «спрятаны» за описание внешней стороны труда, не указаны четко, что затрудняет решение поставленной нами задачи.

Приведем еще один пример профессиограммы ПВШ [195]. Она состоит из следующих разделов: Раздел 1. Свойства и характеристики личности преподавателя: научная эрудиция, профессионально-педагогическая культура, педагогическое мастерство, интеллигентность, профессионально-педагогическая направленность, педагогическое мышление, увлеченность педагогической деятельностью, высокий уровень общей культуры и эрудиции, педагогическая наблюдательность, педагогический такт, требовательность и справедливость, уважительность, коммуникабельность, педагогический оптимизм, интерес к общению со студентами, интеллектуальная активность, чувство нового и др. Раздел 2. Специальная подготовка преподавателя. Специальные знания, специальные умения. Раздел 3. Психолого-педагогическая подготовка преподавателя. Психолого-педагогические знания. Педагогические умения (диагностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские, аналитические). Профессионально важные психологические качества педагога. Преподаватель как интеллигентная, духовно богатая, творческая, свободная, гуманная, граждански активная, конкурентноспособная личность.

Содержание труда преподавателя включает следующие требования: проводит обучение учащихся и студентов на высоком научном и методическом уровне, используя наиболее эффективные формы, методы и средства обучения; формирует у них профессиональные умения и навыки, подготавливает учащихся и студентов к практической деятельности.

Требования к тому, что должен знать: содержание и принципы организации обучения по преподаваемому предмету, основные технологические процессы и приемы работы по профилю специальности, педагогику, физиологию, психологию и методику профессионального

обучения, законодательные и нормативные документы по вопросам образования.

Должен обладать профессионально важными качествами: коммуникативные и организаторские способности; оперативная и долговременная память; аналитическое мышление; эрудиция; внимание.

Квалификационные требования: педагогические ВУЗы и университеты.

Медицинские противопоказания: нервные и психические заболевания; выраженные сердечно-сосудистые заболевания; выраженные заболевания органов зрения и слуха; инфекционные заболевания [195].

Представленное описание, хотя и содержит развернутый перечень характеристик, требований в отношении профессиональной деятельности и личности ПВШ, она только отчасти отражает современные представления относительно профессионализма преподавателя вуза, которые должны быть зафиксированы в профессиограмме. Например, в ней не учитывается важное требование целенаправленности деятельности преподавателя. Так, исследователи указывают, что педагогическая деятельность – воспитывающее и обучающее воздействие педагога на обучающегося, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования [66, С. 119-120]. То есть важно, чтобы преподаватель реализовывал деятельность по усвоению обучающимся того, что обеспечивает его самостоятельность. Здесь важно подчеркнуть, что речь идет об усвоении не только знаний, умений и навыков и развитии профессионально важных качеств (ПВК) личности. С нашей точки зрения, следует указать на необходимость присвоения обучающимся профессионально значимых норм, ценностей, которые обеспечивают развитие профессионального сознания и самосознания. Поэтому можно согласиться с тем, что в науке педагогическая деятельность понимается как интегративная по своей сущности [202], и,

как и другие виды профессиональной деятельности, педагогическая деятельность имеет следующие характеристики: целеположенность, мотивированность, предметность, продуктивность [130]. Таким образом, можно сказать, что ученые, довольно подробно исследуя педагогическую деятельность, дают ей развернутые описания, в том числе, в рамках профессиографического подхода.

Представим еще один вариант профессиограммы ПВШ, имеющийся в рабочей программе дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» [199]. В ней даны следующие составляющие: цель, задачи, содержание деятельности, планирование учебной нагрузки, требования к специальной и психолого-педагогической подготовке, необходимой для работы преподавателем.

Целью профессиональной деятельности преподавателя является профессионально-личностное развитие студента.

Задачи профессиональной деятельности преподавателя высшей школы:

- создать организационно-педагогические условия для успешного овладения студентом теоретическими знаниями, общекультурными (профессиональными, специальными) компетенциями в рамках основной образовательной программы;

- вооружить студентов системными знаниями о закономерных связях человека с природой, обществом, культурой, государством; о процессе становления человеческой личности; о способах добывания и интерпретации научной информации, способах ее переработки и хранения и др.;

- сформировать и развить прикладные умения будущих специалистов в выбранной предметной и профессиональной деятельности;

- развивать профессиональную направленность личности студента, обеспечить становление общей и профессиональной культуры как способа жизнедеятельности;

– развивать исследовательские способности студентов, формировать навыки научно-исследовательской деятельности;

– содействовать раскрытию профессионально-личностного потенциала студента.

Содержание деятельности вузовского преподавателя включает в себя:

а) учебную работу (аудиторную и внеаудиторную);

б) внеучебную работу.

Учебная работа преподавателя связана с проведением аудиторной и внеаудиторной форм обучения студентов. К аудиторным видам работы относятся: чтение лекций, проведение семинарских, практических и лабораторных занятий. К внеаудиторным видам учебной работы относятся: проведение консультаций, зачетов, экзаменов, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами, руководство практикой, проверка контрольных работ, контроль самостоятельной работы студентов.

Учебная нагрузка планируется на каждого преподавателя в строгом соответствии со штатным расписанием (должности – ассистент, преподаватель, старший преподаватель, доцент, профессор).

Внеучебная работа преподавателя складывается из следующих ее видов: а) учебно-методическая работа; б) научно-исследовательская работа; в) воспитательная работа; г) организационно-методическая работа. Внеучебная работа преподавателя составляет «подводную» часть нагрузки и занимает вторую половину дня.

Учебно-методическая работа преподавателя: подготовка к лекциям; подготовка к практическим занятиям; разработка учебно-методических комплексов, учебных программ; разработка содержания лекций по новому курсу; разработка содержания семинарских (практических) занятий; разработка тестов, задач, контрольных заданий; разработка электронных учебных и методических пособий; составление экзаменационных

вопросов; разработка и подготовка к изданию новых учебных пособий; подготовка к переизданию методической литературы; редакционная работа; подготовка наглядных, мультимедийных пособий для учебного процесса; осуществление рейтингового контроля знаний студентов; проведение и посещение открытых занятий; участие в работе методических комиссий и советов факультета, вуза.

Научно-исследовательская работа преподавателя: выполнение запланированных госбюджетных и внебюджетных научно-исследовательских работ; участие в научных конференциях; подготовка монографий, научных статей; участие в международных, федеральных, республиканских и отраслевых грантах и проектах; работа над кандидатскими и докторскими диссертациями; работа в качестве оппонента или научного рецензента; научное редактирование научных сборников, научных отчетов; руководство научным кружком или проблемной группой студентов, магистрантов, аспирантов; руководство экспериментальной площадкой; подготовка студентов к участию в олимпиадах, конкурсах, научных конференциях, выставках. Воспитательная работа преподавателя: работа в качестве куратора академической группы; подготовка и проведение воспитательных форм работы в студенческих группах (беседы, диспуты); работа в студенческом общежитии; руководство клубами, секциями, кружками и др.; подготовка и участие в общеуниверситетских и факультетских воспитательных мероприятий.

Организационно-методическая работа: выполнение поручений ректората, деканата; подготовка докладов к заседаниям Ученого совета университета, совета факультета, кафедры; выполнение кафедральных поручений.

Таким образом, профессиональная деятельность преподавателя вуза представляет собой комплексный вид педагогической деятельности,

требующий от него обширных и глубоких знаний, развитых умений как по специальности, так и по педагогике и психологии высшей школы.

Свойства и характеристики личности преподавателя. Научная эрудиция, профессионально-педагогическая культура, педагогическое мастерство, интеллигентность, профессионально-педагогическая направленность, педагогическое мышление, увлеченность педагогической деятельностью, высокий уровень общей культуры и эрудиции, педагогическая наблюдательность, педагогический такт, требовательность и справедливость, уважительность, коммуникабельность, педагогический оптимизм, интерес к общению со студентами, интеллектуальная активность, чувство нового и др.

Специальная подготовка преподавателя. Специальные знания, специальные умения.

Психолого-педагогическая подготовка преподавателя. Психолого-педагогические знания. Педагогические умения (диагностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные, организаторские, аналитические). Профессионально важные психологические качества педагога. Преподаватель как интеллигентная, духовно богатая, творческая, свободная, гуманная, граждански активная, конкурентно способная личность [199].

Информационная профессиограмма выделяет объективно важные стороны профессиональной деятельности ПВШ, дает описание содержания каждой из них, в определенной мере складывается общее представление относительно профессии «преподаватель высшей школы».

Однако, с точки зрения профессиографического анализа, следует заметить, в ней не указаны предмет и требуемые результаты труда. Предполагаемое описание возможных перспектив и линий развития в данной профессиональной деятельности не дано, хотя профессиограмма четко указывает на компетентностный подход в образовании, а значит, у составителей имеется представление о тенденциях развития современного

общества и необходимости учета перспектив возможных изменений в самой профессии. В связи с этим замечанием, необходимо добавить и то, что принципиальным в современной ситуации глобальных трансформаций в мировом образовательном пространстве является объективная необходимость развития и саморазвития человека в течение всей жизни, на что должно было бы быть указано в профессиограмме в виде указания требований к компетенциям ПВШ. Важный момент целостного видения профессии преподавателя вуза в данной профессиограмме отсутствует. В документе нет описания основных компетенций, которыми должен обладать преподаватель высшей школы. Они представлены как личностные характеристики, что допустимо, но так как в целом профессиограмма указывает на компетентностную парадигму образования, логично было бы перечислить эти содержательные характеристики труда ПВШ.

В целом можно сказать, что с точки зрения профессиографического анализа, в психологии труда имеются общие представления о профессии преподавателя высшей школы, оформленные в виде различающихся по структуре, содержанию, полноте и развернутости профессиограмм [13, 91, 124, 177, 195, др.].

При анализе профессиональной деятельности исследователи используют и функциональный подход. Функции определяют действия и способы решения профессиональных задач. В процессе обучения преподаватель решает задачи обучения и развития студентов, что и определяет основные функции его деятельности:

- Получение и накопление новых знаний в области, как предмета преподавания, так и форм, приемов и методов преподавания.
- Проектирование процесса обучения. Проектирование включает программу, структуру курса, а также выбор методики и технологии преподавания. Умение планировать изучение целого курса и каждое отдельное занятие, соотносить содержание отдельных тем с общими

целями учебной дисциплины, знание возрастных и индивидуально-психологических особенностей обучаемых – необходимые составляющие деятельности преподавателя.

– Организация учебно-воспитательного процесса. Причем для данной деятельности важен не только навык организации деятельности студентов, но и умение преподавателя организовать себя, свою работу по достижению целей обучения.

– Воспитательное воздействие на обучаемых [204, С. 17].

Особое место в структуре педагогической деятельности отводится методической работе преподавателя. Основными целями методической работы являются: систематическое совершенствование методики обучения и воспитания студентов; повышение педагогического мастерства преподавателей; разработка новых эффективных методов организации и ведения учебного процесса; обобщение и распространение передового опыта обучения и воспитания студентов. Главные задачи методической работы: разработка методик преподавания дисциплин, закрепленных за кафедрой; совершенствование существующих и создание новых, наиболее эффективных методов, приемов, способов и форм обучения и воспитания студентов; разработка и совершенствование учебно-методических материалов по учебным дисциплинам кафедры; обеспечение тесной связи теоретического обучения студентов с практической деятельностью выпускников для совершенствования учебных программ и методики обучения; систематическое обобщение и распространение передового опыта обучения и воспитания студентов [204, С. 17].

Исследователи указывают, что собственно педагогическая деятельность в методическом аспекте является сложноорганизованной системой ряда деятельностей: деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных способов обучения, деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения, методическая деятельность,

направленная на построение учебных средств, учебных предметов, деятельность по интеграции учебных предметов в единое целое – программирование, составление учебных программ [там же, С.141].

В психолого-педагогических публикациях имеется указание на организационно-методическую деятельность ПВШ. Организационно-методическая работа включает несколько направлений работы со студентами: организация работы на младших курсах, культурно-массовая работа, воспитательная работа в общежитии... Организационно-методическая работа охватывает также комплекс вопросов, связанных с организацией делопроизводства, составлением и реализацией планов, составлением и оформлением планов и отчетов кафедры [204, С. 17]. Итак, интегративный характер профессиональной деятельности ПВШ отражается в перечне тех видов профессиональной деятельности, которые он должен выполнять. У исследователей перечень этих видов различен.

Анализ имеющихся научных публикаций, в том числе, диссертационных исследований, показывает, что авторы дают описание содержательной составляющей профессиональной деятельности ПВШ. Показано, что содержание деятельности вузовского преподавателя включает: учебную работу (аудиторную и внеаудиторную) и внеучебную работу. Учебная работа преподавателя связана с проведением аудиторной и внеаудиторной форм обучения студентов. К аудиторным видам работы относятся: чтение лекций, проведение семинарских, практических и лабораторных занятий. К внеаудиторным видам учебной работы относятся: проведение консультаций, зачетов, экзаменов, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами, руководство практикой, проверка контрольных работ, контроль СРС. Внеучебная работа преподавателя складывается из следующих ее видов: а) учебно-методическая работа; б) научно-исследовательская работа; в) воспитательная работа; г) организационно-методическая работа.

Учебно-методическая работа преподавателя: подготовка к лекциям; подготовка к практическим занятиям; разработка учебно-методических комплексов, учебных программ; разработка содержания лекций по новому курсу; разработка содержания семинарских (практических) занятий; разработка тестов, задач, контрольных заданий; разработка электронных учебных и методических пособий; составление экзаменационных вопросов; разработка и подготовка к изданию новых учебных пособий; подготовка к переизданию методической литературы; редакционная работа; подготовка наглядных, мультимедийных пособий для учебного процесса; осуществление рейтингового контроля знаний студентов; проведение и посещение открытых занятий; участие в работе методических комиссий и советов факультета, вуза. Как можно увидеть, перечень деятельностей, входящих в учебно-методическую работу очень широк. С нашей точки зрения, такая детализация не всегда помогает понять специфику содержательной стороны труда ПВШ. Очевидно, следует выделить в качестве основополагающей собственно педагогическую деятельность, а перечень других деятельностей, которые входят в нее, будет раскрывать ее содержание.

Воспитательная работа преподавателя имеет несколько направлений: работа в качестве куратора академической группы; подготовка и проведение воспитательных форм работы в студенческих группах (беседы, диспуты); работа в студенческом общежитии; руководство клубами, секциями, кружками и др.; подготовка и участие в общеуниверситетских и факультетских воспитательных мероприятий.

Таким образом, профессиональная деятельность преподавателя вуза представляет собой комплексный вид педагогической деятельности, требующий от него обширных и глубоких знаний, развитых умений, как по специальности, так и по педагогике и психологии высшей школы [189].

Теоретический анализ имеющихся данных показывает, что ученые указывают на то, что отличительная особенность педагогической

деятельности – её совместный характер, т. е. работу педагога невозможно рассматривать в отрыве от тех, на кого направлено его обучающее, развивающее и воспитательное воздействие (С. Д. Резник, В. А. Толочек и др.) [204, 236]. Исследователи указывают на актуальность разработки индивидуального пути реализации личностного потенциала и целенаправленный процесс проектирования образовательной программы, которые обеспечивают свободу выбора, но при соответствующей поддержке педагога (Т. Ю. Ломакина) [145].

Принципиальное условие профессиональной деятельности ПВШ состоит в наличии двух субъектов в пространстве образования – преподавателя и обучающегося – студента. Только при наличии этих составляющих системы можно говорить об осуществлении профессиональной деятельности преподавателем вуза. С нашей точки зрения, принципиально подчеркнуть, что осознание наличия партнера по взаимодействию в пространстве образования – студента, и восприятие его как полноправного участника процесса развития, – это не только важнейшая характеристика профессионализма преподавателя. Результатом труда преподавателя являются объективно положительные изменения в личностно-профессиональном развитии обучаемых, что происходит в том случае, когда их цели совпадают. Это подтверждается данным современных исследований. Так, по результатам данных социологического опроса, проведенного О. А. Ходенковой, автором был составлен рейтинг ключевых компетенций, первое место в котором отдано компетенции «Мотивация подчиненных, делегирование им полномочий, развитие их потенциала» [247, С. 171]. Таким образом, сами преподаватели, прошедшие подготовку в системе послевузовского образования, подчеркивают важность развития данной компетенции для успешной педагогической деятельности. Очевидно, что создание позитивной мотивации и преднамеренное создание ситуаций успеха невозможно без установления субъект-субъектных отношений, через умение создавать

которые, раскрывается компетентность преподавателя в организации педагогической деятельности. Такие отношения обеспечиваются определенной атмосферой в процессе взаимодействия со студентами, прежде всего, это отношения доверия, уважения и принятия [54, С. 56].

Однако следует заметить, все еще имеются работы, в которых в качестве объекта труда преподавателя указывается обучаемый (абитуриент, студент, слушатель, аспирант, докторант) [206], а сама педагогическая деятельность трактуется, например, как «воспитывающее и обучающее воздействие педагога на обучающегося, направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования» [66, С. 119-120]. Такие позиции не согласуются с требуемыми профессиональными представлениями об организации образовательной среды в условиях гуманизации, психологизации и модернизации высшей школы. В них реализуются представления исследователей относительно однонаправленного характера профессиональной деятельности преподавателя, не предполагающего учет взаимного влияния субъектов в процессе деятельности, что не отвечает объективно существующим реалиям и нормам профессионализма.

Внедрение компетентного подхода в науку и практику внесло свои требования к изучению и описанию профессиональной деятельности ПВШ. Компетентная парадигма в исследованиях труда преподавателя высшей школы реализуется большей частью в педагогических исследованиях. В них, например, подчеркивается значимость социально-организаторской (управленческой) компетентности преподавателя вуза. Умения преподавателя в области менеджмента образования обусловлены выполнением управленческих функций и включают следующие действия: определение цели учебно-познавательной деятельности студентов; планирование содержания и методов обучения по преподаваемой дисциплине; подготовку и проведение различных видов занятий: выдачу

учебных заданий студентам, организацию их совместной деятельности, контроль выполнения работ и оценку результатов (при необходимости коррекцию учебно-познавательной деятельности студентов), обеспечение учебной дисциплины [257, С. 75].

Компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности во многом обеспечивается гуманистическими ценностями преподавателя. Признание ценности личности, её потребностей, ресурсов, способностей, интересов сдвигает вектор педагогической деятельности в сторону развития личности студента средствами преподаваемого предмета [54, С. 41]. В сознании педагога понятия «личность студента» и «Я – профессионал» оказываются взаимосвязанными. Именно такая позиция позволяет педагогу овладеть ключевыми для данной компетентности умениями: умением устанавливать цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся и умением вовлечь обучающихся в процесс формирования целей и задач. В умении перевести тему занятия в педагогическую задачу находит отражение цель помочь студенту в освоении учебного материала, в его профессионально-личностном развитии в рамках дисциплины.

Преподаватель работает с группой, поэтому важно учесть современные тенденции в отношении групповой работы. Исследователи отмечают, к настоящему моменту речь идет уже о сложно устроенных группах и командах, для которых важно не столько согласовать разнообразные действия людей, сколько сформировать единое понимание сложной ситуации, на что указывают А. Л. Журавлев, Т. А. Нестик [127, С. 22.]. Это важное требование совместной деятельности, в том числе, и в отношении образовательной деятельности. Проведенный теоретический анализ показывает, что эта важная характеристика совместности деятельности преподавателя и студента практически не отражена в профессиограммах преподавателя высшей школы.

Важно обратить внимание на тот факт, что труд ПВШ сложен из-за синтеза в нем педагогической и научной составляющих. Представленный профессиографический анализ подтверждает мнение исследователей, которые указывают на определенную проблему в смысле составления профессиограмм ПВШ: «профессиограмму легче осуществить там, где жестко задан результат и состав профессиональных действий (например, в инженерных профессиях), а в профессиях с непредсказуемым результатом, например, в профессии ученого это сделать труднее» [227, С. 43]. Профессия преподавателя относится к такому роду профессиональной деятельности, в котором синтезированы различные по своей природе виды деятельности – педагогическая и научная. И в этом заключается специфика и сложность исследования профессионализма ПВШ.

Теоретический анализ показывает, что второй основополагающей стороной профессиональной деятельности ПВШ выступает научная деятельность. Как один из главных элементов структуры его труда, научная деятельность ориентирована на конкретные результаты, влияющие на качество образования. Она имеет следующие особенности: проведение научно-исследовательских работ служит основанием для улучшения учебного процесса и применения научных результатов в процессе обучения; ведение научных исследований определяет необходимость повышать квалификацию и совершенствовать знания преподавателя; изучение научных проблем помогает расширить кругозор, приобрести навыки междисциплинарных исследований; научные исследования развивают личные и деловые контакты, углубляют навыки общения [33, С. 56]. Указанные особенности научно-исследовательской деятельности выделены, в частности, через экономический анализ труда ПВШ, но они подчеркивают сущностный характер научной составляющей профессионализма и отражают смысл профессиональной деятельности ПВШ.

С точки зрения педагогического анализа, научно-исследовательская работа преподавателя предполагает решение ряда задач: выполнение запланированных госбюджетных и внебюджетных научно-исследовательских работ; участие в научных конференциях; подготовка монографий, научных статей; участие в международных, федеральных, республиканских и отраслевых грантах и проектах; работа над кандидатскими и докторскими диссертациями; работа в качестве оппонента или научного рецензента; научное редактирование научных сборников, научных отчетов; руководство научным кружком или проблемной группой студентов, магистрантов, аспирантов; руководство экспериментальной площадкой; подготовка студентов к участию в олимпиадах, конкурсах, научных конференциях, выставках [189]. Представленное описание научно-исследовательской деятельности ПВШ показывает внешнюю сторону процесса.

Определяя место понятия «научно-исследовательская деятельность» в категориальном строе науки, исследователи относят ее к категории «труд», но подчеркивают, что от других категорий она существенно отличается. НИД включает: научный поиск – это вид научного исследования, направленный на получение, добывание новых видов знаний; разрешение конкретных общественных проблем; создание нового знания об обществе и мире в целом. В ходе научной деятельности создается в определенной степени сам ее субъект. Субъект, «выращиваемый» наукой, должен обладать особыми личностными качествами, такими как критичность, честность, целеустремленность, свобода мышления, способность к решению нестандартных задач [262].

Акцентируя внимание на исследовательском аспекте НИД, ученые говорят, что это «специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направлена на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с

поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели. Определение конкретных способов и средств действий, через постановку проблемы, вычленение объекта исследования, проведение эксперимента, описание и объяснение фактов, полученных в эксперименте, создание гипотезы (теории), предсказание и проверку полученного знания, определяют специфику и сущность этой деятельности» [87, С. 25].

Подчеркивается, что научно-исследовательская деятельность – это тип деятельности, который связан с особенностью организации мышления, сопряжен с развитием наблюдательности, внимательности, аналитических навыков [6, С. 30], особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения [213, С. 315], процесс профессионального становления личности, развивающий способности к научному исследованию; самостоятельности, инициативности, умению и навыкам индивидуального и коллективного решения профессиональных задач [128, С. 60], вид творческой, познавательной деятельности, направленной на овладение студентами самостоятельной теоретической и экспериментальной работами, современными методами научного исследования, техникой эксперимента [117], поэтапный процесс, включающий формулирование темы, постановку проблемы; выдвижение гипотез, целеполагание; подбор и ознакомление с литературой по данной проблематике; освоение методов исследования; сбор материала; выводы, анализ, обобщение [188, С. 49].

Зарубежные авторы Х. Г. Мельхорн, З. Киль, У. Штарке, П. Вайнцвайг, Д. Хильзе и др. рассматривают научно-исследовательскую деятельность студентов как средство формирования творческой исследовательской личности. Они отмечают, что первоначально необходимо формировать логическое мышление, умение нешаблонно

мыслить, а также самодисциплину и инициативу, целеустремленность [49, С. 80].

Как показывает теоретический анализ, НИД изучается и описывается в основном в контексте деятельности обучения, что отражает факт ее включенности в систему профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. Структурные составляющие НИД экстерииорирует ПВШ, а интериорирует их обучающейся. То есть речь идет о том, что именно этому виду деятельности и обучает преподаватель студента как самостоятельному виду профессиональной деятельности, но для самого ПВШ эта деятельность предстает только как составляющая профессиональной деятельности.

Спецификой труда преподавателя высшей школы является наличие в нем объективной необходимости осуществления научно-исследовательской деятельности и внесение научных данных в содержание обучения и процесс воспитания студентов. В ходе научной деятельности создается в определенной степени сам ее субъект. На индивидуальном уровне им выступает профессионально подготовленный специалист, владеющий соответствующими навыками и знаниями. Субъект, «выращиваемый» наукой, должен обладать особыми личностными качествами, такими как критичность, честность, целеустремленность, свобода мышления, способность к решению нестандартных задач [262].

Анализ фактологического материала показывает обращение ученых непосредственно к научной составляющей профессиональной деятельности. Так, например, в одном из них представлена концепция мотивации научной деятельности [203]. Но в этом исследовании в соответствии с его целью изучена только одна составляющая профессиональной деятельности, она не отражает наличие субъекта усвоения научно-исследовательской деятельности, студента, поэтому нет возможности целостно говорить о профессионализме преподавателя высшей школы. Но мы отмечаем, что подход к исследованию

профессиональной деятельности ПВШ, ориентированный на одну из ее сторон, возможен.

В целом, теоретический анализ показывает, что ученые выделяют различные актуальные аспекты изучения научно-исследовательской деятельности. Так, они описывают НИД в качестве одного из видов деятельности ПВШ или как деятельность, которую осваивает и реализует обучающийся. Ученые дают определения этой деятельности, обращая внимание на место, которое это понятие занимает в категориальном строе науки, как специфический вид деятельности, обращенный к конкретным сторонам психики и развивающий субъекта как личность через развитие определенных характеристик познавательной, мотивационно-волевой и др. сфер личности.

То есть можно заключить, что НИД – важнейшая составляющая труда ПВШ, придающая ему уникальный характер и требующая определенного строения личности и развитости определенных компетенций.

Научная и педагогическая составляющие профессиональной деятельности преподавателя вуза взаимосвязаны. В связи с этой спецификой труда преподавателя исследователи выделяют четыре типа взаимосвязей и уровней влияния научной и педагогической деятельности:

- 1) благотворное влияние научной работы на педагогическую;
- 2) благотворное влияние педагогической работы на научную;
- 3) неблагоприятное влияние педагогической работы на научную;
- 4) неблагоприятное влияние научной работы на педагогическую [202, С. 148].

Такой подход к пониманию специфики профессиональной деятельности преподавателя позволяет увидеть внешнюю сторону вопроса, в целом же – не отражает актуальных тенденций в понимании труда преподавателя вуза. Профессиональная деятельность преподавателя меняется не в сторону большего/меньшего влияния научной и научно-исследовательской деятельностью друг на друга, а в сторону осознания

назначения научной деятельности в реализации педагогической и запроса педагогической на научное содержание.

Итак, в современной науке профессиональная деятельность преподавателя высшей школы в определенной мере исследована и описана в контексте культурологического, социологического, функционального, профессиографического подходов.

В целом она характеризуется как многозадачная, сложноорганизованная, интегральная по своей сути, имеющая комплексный характер, совместная деятельность, сочетающая в себе несколько самостоятельных видов деятельности, специфичная из-за сочетания научной и педагогической деятельности. Очевидно, что профессиональная научно-педагогическая деятельность – сложный для исследования объект.

Вместе с тем, анализ имеющихся описаний профессиональной деятельности преподавателя показывает, что они не совсем адекватно, глубоко и полно отражают состояние дел в современном высшем образовании. Имеются несоответствия требований времени, реализуемых парадигм и практики имеющимся профессиографическим, системным, функциональным, культурологическим, педагогическим описаниям. Так, в них практически не указано на смысл компетентностного развития обучающегося, что предполагает системную работу по организации обучения и воспитания через соотнесение мотивации труда преподавателя с мотивацией обучения студентов, согласование представлений относительно профессионального будущего студента и адекватное этим представлениям взаимодействие преподавателя и студента. Практически не учтено современное требование к организации совместной деятельности в процессе обучения и воспитания как деятельности по учету специфики личности обучающихся, их мотивации.

Традиционный перечень видов профессиональной активности не позволяет выделить приоритеты и ключевые компетенции преподавателя,

требуемые для реализации каждого вида профессиональной деятельности в контексте современных реалий пространства образовательной деятельности.

Профессиографические описания не полно учитывают имеющиеся научные концепции, обращенные к компетентностной составляющей профессиональной деятельности.

Исследователи практически не представляют научных описаний мотивационных характеристик субъекта научно-педагогического труда через взаимосвязи с компетенциями.

Большинство описаний сконцентрировано на собственно профессиональной деятельности или личности, практически отсутствует целостное психологическое представление относительно профессионализма ПВШ. А сами описания профессиональной деятельности преподавателя строятся на различных основаниях, как следствие труд ПВШ выглядит с эмпирической точки зрения практически недоступным для исследования, что представляет существенную научно-исследовательскую проблему.

Логичным с точки зрения укоренившихся в науке подходов выглядит идея, что одним из основных требований к педагогической деятельности специалиста являются требования, предъявляемые к его личности. Описание личности преподавателя вуза строится посредством модельных представлений, через составление психограмм.

В связи с этим заметим, что в психологии труда имеются определенные представления о модели личности преподавателя – это обобщенный образ, совокупность должностных и общественных обязанностей, профессиональных и деловых качеств, а также социально-психологических свойств [13, С. 4].

Личность преподавателя зачастую описывается в науке в традиционной парадигме «знания, умения, навыки». Так, например, в

рабочей программе дисциплины «Педагогика и психология высшей школы» перечислены требуемые составляющие личности ПВШ [189].

К знаниям в документе относят: знание предмета на уровне науки; знание современных достижений и перспективных направлений развития данной науки; знание современного состояния данной отрасли производства; знание области профессиональной деятельности по специальности; знание ГОС ВПО; знание действующих вузовских учебных программ и учебников по предмету; знание цели и задач обучения предмету; знание места своей дисциплины в общей системе подготовки специалиста [там же].

Требуемые специальные умения – это умения по конкретной специальности.

Психолого-педагогические знания: знание педагогики и психологии высшей школы (теория обучения, теория воспитания, психология студенчества и др.); знание теории педагогической деятельности; знание современных концепций высшего профессионального образования; знание методики обучения предмету.

Педагогические умения: диагностические умения; проектировочные умения; конструктивные умения; коммуникативные умения; организаторские умения; аналитические умения. Педагогические умения – педагогические действия преподавателя, образующие «технику» в его педагогическом труде. Выделенные выше группы педагогических умений соответствуют структурным компонентам педагогической деятельности, а именно: диагностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский и аналитический (оценочный) компоненты.

Диагностические умения преподавателя: диагностировать начальный, промежуточный и итоговый уровни знаний, умений, навыков и компетенций студентов; диагностировать педагогическую ситуацию в

студенческой группе; выявлять (определять) уровень воспитанности и общей культуры студента и др.

Прогностические умения преподавателя: прогнозировать результаты обучения и профессионального воспитания студентов; выделять и точно формулировать конкретную педагогическую задачу, определять условия ее решения; планировать свою учебно-методическую (воспитательную) работу со студентами; прогнозировать возможные трудности и ошибки студентов в процессе обучения и др. [189].

Конструктивные умения преподавателя: научно обоснованно строить образовательный процесс; отбирать и применять эффективные технологии, методы, формы, приемы и средства обучения и профессионального воспитания; организовывать и управлять самостоятельной работой студента; активизировать учебную деятельность и процесс творческой самореализации студентов.

Коммуникативные умения преподавателя: устанавливать педагогически целесообразные отношения со студентами; осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к студентам; создавать на занятиях положительный эмоционально-психологический климат; управлять поведением студентов; мысленно ставить себя на место студентов; увлекать студентов, заинтересовывать их профессионально ценными перспективами; находить наилучшую форму педагогических требований [189].

Организаторские умения преподавателя: организовывать учебную деятельность студентов; организовывать свою преподавательскую и воспитательную деятельность; организовывать различные профессионально ориентированные мероприятия, формы работы со студентами и др.

Аналитические умения преподавателя: анализировать полученные результаты обучения и воспитания студентов; анализировать опыт преподавателей, природу успехов и недостатков в профессионально-

педагогической деятельности; соотносить свой педагогический опыт с педагогической теорией; анализировать сравнительную эффективность применяемых методов, приемов и средств обучения и др. [там же].

Рабочие программы дисциплин по «Педагогике и психологии высшей школы», описания личности ПВШ содержательно совпадают, а их анализ показывает, что даже простой перечень требуемых знаний, умений, способностей, навыков, личностных характеристик позволяет определять труд преподавателя высшей школы как сложно структурированный, полимотивированный, осуществляющийся в условиях многозадачности, требующий существенных интеллектуальных и эмоциональных вложений и перманентного саморазвития вид деятельности. Неслучайно он выделен в особую группу среди профессии умственного труда. Подтверждением являются характерологические изменения, сопровождающиеся глубокими сдвигами во многих функциональных системах организма [202, С. 141].

Таким образом, традиционно можно вычленить три основных составляющих модели личности преподавателя: специальные знания и навыки, профессионально-педагогические умения, общественно значимые свойства личности.

С точки зрения описания личности ПВШ, можно отметить, что перечень характеристики личностных свойств у исследователей довольно широкий и разнообразный, хотя в них выделяются некоторые общие черты. Преподаватель, в соответствии с научными данными, должен быть открытым, общительным, эмоционально-устойчивым. У него должен быть достаточно высокий интеллект, развиты такие параметры личности, как уверенность в себе, практичность. Он должен быть новатором, предприимчивым, решительным и самостоятельным.

Наиболее полно, по мнению большинства специалистов, целостность личности преподавателя характеризует его позиция: внутреннее убеждение в общественной или личной ценности избранной профессиональной деятельности. Важное значение в системе ценностных ориентаций

преподавателя имеет профессиональная направленность его личности. В основе ее лежит потребность в педагогической деятельности, которая, в свою очередь, включает такие качества как увлеченность педагогической работой, наблюдательность, педагогический такт, воображение, организаторские способности, справедливость, общительность, требовательность, настойчивость, целеустремленность, уравновешенность, выдержка, самооценка, профессиональная работоспособность, духовные, познавательные потребности и интересы, интеллектуальная активность, чувство нового, готовность к педагогическому самообразованию.

Согласно психологии труда, обобщенное представление о требуемых параметрах личности субъекта формирует психограмма.

Анализ имеющихся психограмм преподавателя высшей школы показывает, что они существенно различаются. Собственно психограмму описывают тоже по-разному. Например, ее понимают, как психологический портрет профессии, представленный группой психологических функций, актуализируемых конкретной профессией, как главную часть профессиограммы, представляющую собой полное описание собственно психологических характеристик деятельности, совокупность психофизиологических и личностных качеств, являющихся для неё профессионально важными [239].

Психограммы преподавателя высшей школы, доступные для анализа, позволяют выделить в них психологические умения, необходимые для осуществления задач профессиональной деятельности и качества личности, позиции, желательные для педагогической деятельности. Так, в источниках показано, что к психологическим умениям, необходимым для осуществления задач профессиональной деятельности, относятся: умения постигать преимущества профессии педагога, заключающиеся в обогащении его самого духовным миром развивающегося другого человека, стремиться к нахождению все новых «смыслов» педагогической профессии; умение ставить педагогические задачи под углом зрения

психологического развития учащихся; умение изучать, диагностировать психологическое развитие учащихся, умение усиливать у себя специфическую для труда педагога ориентацию на развитие личности другого человека; умение диагностировать изменения и сдвиги в развитии в ходе обучения; умение специально планировать общенческие, коммуникативные задачи под углом зрения психологического развития учащихся, реализация внутренних резервов и психологической безопасности участников общения.

Качества личности, позиции, желательные для педагогической деятельности: устойчивая профессионально-педагогическая направленность, педагогическое призвание; позиция педагога по призванию; педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая интуиция, педагогическая наблюдательность; педагогическое диагностическое мышление, педагогическое предвидение, внимание к индивидуальным вариантам психического развития учащихся; гуманистическая ориентация на развитие личности учащихся, педагогический такт [177].

Исследователи указывают в психограммах психологические качества, являющиеся противопоказанием для педагогической деятельности: непонимание предназначения профессии педагога, отношение к труду педагога как временному занятию; преобладание акцента на внешние, формальные стороны обучения и воспитания в ущерб анализу психического развития учащихся; преобладание акцента на внешние, формальные стороны обучения и воспитания в ущерб анализу психического развития учащихся; стремление использовать стереотипные обучающие технологии без учета индивидуальных особенностей развития [там же].

Таким образом, психограмма ПВШ традиционно включает две части: 1) характеристики мотивационной, волевой, эмоциональной сферы специалиста: потребности, мотивы, цели, задачи, интересы, отношения,

ценностные ориентации, психологические позиции, профессиональные притязания, профессиональная самооценка, самосознание профессионала, психические состояния, эмоциональный облик, удовлетворенность трудом, процессом и результатом труда; 2) характеристики операциональной сферы специалиста: психологические знания о труде, о профессии, психологические действия, способы, приемы, умения, техники, психотехнологии, профессиональные способности, профессиональная обучаемость, открытость профессиональному росту, профессиональное саморазвитие, умение проектировать и реализовывать планы профессионального развития; психологические противопоказания, качества, несовместимые с профессией, качества, отсутствие которых может быть компенсировано, линии профессионального роста и линии распада профессиональной деятельности и личности специалиста, пути реабилитации, обучения, переобучения.

Как можно увидеть, в психограмму преподавателя включены практически все составляющие психики человека. И, несмотря на то, что они структурированы, возникают затруднения их целостного осознания из-за обилия описаний, перечней требований, характерологических особенностей, наличия различных критериев дифференциации ПВК на группы. Недостаточно согласованы описания личности непосредственно субъекта научно-педагогической деятельности, так как вес каждой компоненты труда преподавателя исследователи оценивают по-разному.

Традиционные научные представления о требованиях к субъекту труда выражаются в понятиях о профессионально важных качествах личности (ПВК). Трактовка понятия у исследователей различается.

Имеется так называемое широкое представление о ПВК – это такие функциональные качества и личностные особенности человека, которые способствуют успешному выполнению данной профессиональной деятельности [133]. В литературе ПВК определяются как совокупность индивидуальных свойств субъекта деятельности, которые способствуют

успешному овладению профессиональной деятельностью и ее продуктивному выполнению [187]. К широким научным определениям можно отнести и представления о ПВК как системе устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения профессиональной деятельности [233], а также любые качества субъекта, включенные в процесс деятельности и обеспечивающие эффективность её исполнения по параметрам производительности, качество труда и надежности [198].

В литературе представлены более конкретные представления о ПВК – это психологические качества личности, определяющие продуктивность, производительность, качество, результативность, деятельности. Они многофункциональны и, вместе с тем, каждая профессия имеет свой ансамбль этих качеств [79]. ПВК представляют собой отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией [114].

В психологии труда разработаны представления непосредственно о структуре ПВК. Так, Е. А. Климов выделяет пять основных слагаемых системы ПВК:

- Гражданские качества – идейный моральный облик человека как члена коллектива, общества; отношение к труду, профессии, интересы и склонности к данной области деятельности; дееспособность, которая образуется качествами, важными во многих и разных видах деятельности (широта ума, его глубина, гибкость и др.);
- Единичные, частные, специальные способности. Это такие личные качества, которые важны для данной работы, профессии или для относительно узкого их круга;

– Навыки, привычки, знания, опыт [там же]. Как видим, в данном случае, речь идет о многих структурных составляющих психики личности в принципе. Это и собственно качества личности, и отношения личности в системе социального взаимодействия, и когнитивные характеристики психики, и способности, и составляющие опыта человека в целом.

Исследователи делят систему ПВК личности на группы свойств. Например, А. В. Карпов различает следующие группы ПВК:

- абсолютные ПВК – свойства, необходимые для выполнения деятельности как таковой на минимально допустимом или нормативно-заданном – среднем уровне;
- относительные ПВК, определяющие собой возможность достижения субъектом высоких количественных и качественных показателей деятельности «ПВК мастерства»;
- мотивационная готовность к реализации той или иной деятельности; доказано, что высокая мотивация может существенно компенсировать недостаточный уровень развития многих иных ПВК (но не наоборот);
- анти-ПВК: структура профессиональной пригодности предполагает минимальный уровень их развития или даже их отсутствие. Это свойства, которые выступают профессиональными противопоказаниями к той или иной деятельности. Они, в противоположность качествам первых трех групп, коррелируют с параметрами деятельности значимо, но отрицательно [104].

Э. Ф. Зеер выделяет в личности профессионально обусловленную подструктуру и соотносит с ней две группы ПВК: когнитивные качества (внимательность, наблюдательность, дивергентное мышление, креативность); персональные качества (самостоятельность, ответственность, надёжность) [80].

Можно выделить и такой подход к вопросу о ПВК ПВШ, который связан с моделированием личности исходя из сфер деятельности. Тогда интегрированная модель качеств педагога вуза может быть представлена

как система качеств личности, каждое из которых предназначено для реализации названных сфер его деятельности [204, С 21]. В модель личностных качеств преподавателя включены пять основных блоков: профессиональная компетентность, нравственные качества, организаторские способности, деловые качества, умение управлять собой.

Есть мнение, что ведущую роль в структуре качеств преподавателя играет его профессионализм, который и есть система ПВК. Профессионализм – профессиональная компетентность, включающая в себя шесть групп качеств: глубокое знание предмета обучения; педагогическое мастерство; широкий научный кругозор; тяга к инновациям и научному творчеству; наличие ученой степени, владение методами научного поиска; инновационная мобильность [там же, С. 22]. Вторую ступень в модели личностных качеств преподавателя составляет блок нравственных качеств, которые находят отражение в ценностях личности. Поскольку высшее образование предполагает становление у студентов одобряемых обществом нравственных ценностей, преподаватель должен быть носителем и выразителем таких ценностей, иметь активную социальную позицию. Среди нравственных качеств, отличающих преподавателя высшей школы, выделяются две первичные группы качеств: духовные качества и культура поведения. К первым относят порядочность, честность, добросовестность, мужество, благородство, скромность, независимость, достоинство, милосердие. Культура поведения преподавателя означает наличие вежливости, терпимости, уравновешенности, чуткости, внимательности, благожелательности, доброты, тактичности, приветливости и др. [204, С. 28].

К ПВК действительно относятся различные психологические образования личности. Еще один перечень, дающий представление о сложности и недостаточной упорядоченности психолого-педагогических воззрений на феномен. Профессионально значимые личностные качества преподавателя – это научная эрудиция, профессионально-педагогическая

культура, педагогическое мастерство, интеллигентность, профессионально-педагогическая направленность, педагогическое мышление, увлеченность педагогической деятельностью, высокий уровень общей культуры и эрудиции, педагогическая наблюдательность, педагогический такт, требовательность и справедливость, уважительность, коммуникабельность, педагогический оптимизм, интерес к общению со студентами, интеллектуальная активность, чувство нового и др. [189].

Таким образом, можно сказать, что в науке ПВК всегда относятся к профессиональной деятельности, они обеспечивают готовность к ней, ее выполнение, эффективность деятельности, но они принадлежат субъекту этой деятельности. Это качества, представляющие «набор» характеристик или свойств человека, выраженных на разных уровнях психической активности субъекта труда, влияют на уровень выполнения профессиональных задач, результативность деятельности, которая в науке соотносится с профессионализмом. В таком подходе к исследованию и описанию феномена профессионализма сохраняется проблема дихотомии и невозможности сформировать целостное видение профессионализма научно-педагогической деятельности.

Единицей описания профессионала в научных трудах может выступать не только собственно ПВК, но и синтетические психические образования, например, психолого-педагогическая культура.

К психолого-педагогической культуре педагога относят педагогическую направленность, она определенным образом соотносится с направленностью личности. По Н. В. Кузьминой, личностная направленность – один из важнейших субъективных факторов достижения вершин профессионального мастерства. Направленность личности – это «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека». Н. В. Кузьмина

добавляет к педагогической направленности интерес к обучающимся, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей. Она считает, что три типа педагогической направленности обуславливают выбор главных стратегий деятельности: 1) истинно педагогическая; 2) формально педагогическая; 3) ложно педагогическая. Только первая обеспечивает высокую эффективность деятельности. «Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог» [66, С. 119-120].

Представления о ПВК, личности и профессиональной деятельности в отечественной и зарубежной психологии синтезируются в профессиограммах, в том числе, педагога и преподавателя вуза.

Анализ имеющегося материала позволяет делать вывод относительно различных подходов к их разработке. Так, исследователи указывают, что разработку программы развития ПВК личности можно осуществлять на базе профессиографической модели преподавателя вуза. Для данных моделей основой является выбор базовых свойств «от профессии», строящихся на представлениях о некоторой системе требований, предъявляемых профессией к специалисту и к специальным способностям, которыми должен обладать претендент на эту профессию. Состав и структура таких требований выделяются обычно экспертным путем [232].

В литературе, например, представлена частная профессиографическая модель преподавателя вуза, включающей наиболее значимые для его профессиональной деятельности личностные качества [159].

Другой вариант представляет собой аналитическую профессиограмму, где отражены профессионально важные качества преподавателя высшей школы [52].

Пользуясь методикой Е. А. Климова для составления аналитической профессиограммы, можно выделить следующие особенности необходимых психологических свойств преподавателя [112, С. 67]. Тип мышления – словесно логический. Восприятие – межличностное, социальное. Память – произвольная и произвольная, логическая. Внимание – произвольное. Свойства нервной системы – в первую очередь – уравновешенность, затем сила и подвижность. Коммуникативные характеристики – основные – организаторские способности, готовность к лидерству, обаяние, коммуникативная воспитанность, такт, чувство юмора. Речь – грамотная (устная и письменная), важен тембр голоса. Мотивация – устойчивая, согласованная. Непротиворечивость различных мотивов. Ценностно-нравственные характеристики: чёткая иерархическая система ценностей (общественных и профессиональных); смыслы профессиональной деятельности должны быть увязаны между собой; общечеловеческие качества – доброта, честность, порядочность, обязательность, ответственность, самокритичность. Волевые характеристики – целеустремленность, эмоциональная устойчивость. Профессиональный и жизненный опыт – способность разумно действовать в трудных ситуациях.

Подчеркивая значимость коммуникативной составляющей в профессиональной деятельности преподавателя, в ее структуре, по мнению исследователей, целесообразно выделить следующие профессионально важные личностные свойства: подлинный интерес к людям и работе с ними; наличие потребности и умения общаться; способность проявлять эмпатию к людям; умение ощущать и поддерживать обратную связь в общении; умение управлять собой, своим психическим состоянием, голосом, мимикой, настроением и чувствами; умение прогнозировать возможные педагогические ситуации, последствия своих воздействий;

наличие хороших вербальных способностей: культуры, развитости речи, богатства лексики и используемых языковых средств; способность к педагогической импровизации; умение применять все разнообразие средств воздействия (убеждение, внушение, психическое заражение и др.) [257, С. 75].

В литературе представлены описания профессиограмм преподавателя высшей школы по результатам зарубежных исследований и дается их анализ с точки зрения выделяемых исследователями профессионально важных качеств личности [124].

Среди зарубежных исследователей личности и деятельности преподавателя высшей школы имеются описания ПВК преподавателя вуза, в совокупности формирующие представление о психограмме преподавателя вуза. Зарубежные исследователи реализуют представления относительно совместного характера профессиональной деятельности ПВШ и исследуют деятельность преподавателя через изучение мнения обучающихся о нем. В исследованиях выделяются не только ПВК, характеристики эффективного преподавателя, но строятся различные типологии личности субъекта труда.

К. Фельдман выделяет три группы основополагающих признаков высокопрофессионального преподавателя. Первая группа включает характеристики, связанные с организационными и коммуникативными умениями: энтузиазм в работе; ясное, доступное объяснение материала; глубокое знание предмета; способность стимулировать интерес студентов. Вторая группа признаков связана с межличностными отношениями преподавателя со студентами и ролью преподавателя в стимулировании познавательной активности студентов: уважение к студентам; привлечение их к дискуссии; частые внеаудиторные контакты со студентами. Последняя группа признаков иллюстрирует конструктивные и проектировочные умения преподавателя: разработка и подготовка курсов; ясность

поставленных перед студентами задач; объективность в оценке студентов [276, С. 5].

Рейтинговая оценка личных и профессиональных качеств преподавателя, полученная в результате анализа данных студенческих и преподавательских анкет «Идеальный преподаватель» позволила К. Фельдману сделать вывод о том, что наиболее значимыми признаками эффективного преподавателя являются глубокие знания преподаваемого предмета, умение излагать материал ясно и доступно, стимулировать интерес студентов к учебному материалу, с энтузиазмом относиться к своей работе. Эти умения подкрепляются заинтересованностью в успехах как отдельного студента, так и всей группы и умением располагать к себе манерой поведения и открытостью [там же].

Другой американский педагог Т. Шерман предлагает свой вариант профессиограммы преподавателя высшей школы США и в качестве пяти ведущих признаков педагога-мастера выделяет: энтузиазм в работе; ясность и доступность при объяснении учебного материала; грамотная организация подготовительного этапа; умелое стимулирование интереса к предмету; глубокое знание преподаваемого предмета. Энтузиазм как признак профессионализма преподавателя рассматривается многими американскими исследователями и ассоциируется с высокой педагогической квалификацией. Американские педагоги делают попытку проанализировать термин «энтузиазм» как неотъемлемую часть личности педагога. Правомерность такой трактовки, апеллирующей к личностному поведению преподавателя, нашла свое подтверждение в результатах опроса студентов, преподавателей и представителей администрации различных вузов США, проведенного группой американских ученых [124].

Наиболее детальная проработка профессиограммы университетского преподавателя была представлена М. Коллинзом. В ней характерными особенностями педагога-энтузиаста являются: богатая голосовая палитра, эмоциональная речь, разнообразная мимика, живой взгляд, грамотная,

эмоционально окрашенная речь и взрывной темперамент [271]. Преподаватель-энтузиаст, как выявляют многочисленные исследования, понятие неоднозначное. Его можно рассматривать по двум взаимодополняющим друг друга, направлениям: заинтересованность научной работой и успешность в организации учебной деятельности. Так, сторонники первого направления утверждают, что идеальный преподаватель – это тот, кто занимается научными исследованиями, проводит большую научную работу в области преподаваемой дисциплины. Эта точка зрения подтверждается серией исследований, в которых доказывалось, что сформированность предметной компетенции, постоянное совершенствование знаний преподавателя в области преподаваемого предмета вызывает глубокое уважение у студентов, стимулирует их познавательную активность.

В рамках второго подхода наиболее высокую оценку получили преподаватели, которые проявляют глубокий интерес к организации учебной работы как к закономерному продолжению исследовательской деятельности.

Р. Хоффман в своем исследовании «Преподаватель глазами студента» отмечает тот факт, что практически все студенты высоко оценивают преданность преподавателей учебной работе, глубокое знание преподаваемого предмета и стремление вовлечь студентов в процесс познания [283].

По мнению американских учёных (группы М. Гильдебрандта, Р. Вильсона и Д. Динста) ясность и доступность при изложении – это те умения, по которым можно составить представление о преподавателе высокого уровня [124]. В американской педагогической литературе ясность и доступность при презентации материала определяют, как умение преподавателя доступно объяснять сложные теоретические вопросы, и что наличие или отсутствие у преподавателя этого качества является основным признаком для зачисления их в категорию «хороший – плохой». «Ясность»

и «доступность» в изложении учебного материала занимает первое место среди четырех основных качеств, присущих преподавателю-мастеру. Еще одним необходимым качеством преподавателя-мастера является методически грамотная подготовка и проведение занятий, что связано с конструктивной и организаторской деятельностью педагога. В литературе имеется целый ряд подтверждений, доказывающих значимость и важность подготовки как этапа, необходимого для эффективного проведения занятия. В то же время нельзя забывать о правильной организации занятия, его структурной четкости и целостности. Т. Шерман обращает внимание на тот факт, что подготовка и методическая организация урока являются взаимосвязанными и взаимообусловленными факторами, определяющими успешность занятия [271].

Американские исследователи пишут о том, что все обследованные в ходе опроса опытные преподаватели затрачивают много времени на подготовку и организацию курса. При этом особое внимание уделяется четкой постановке целей курса, написанию подробного конспекта, разработке процедуры оценки результатов и тщательной отработке каждого занятия, продумыванию основных видов педагогического поведения. Эти же авторы, однако, отмечают, так в практике встречаются случаи, когда преподаватель не принимает во внимание интересы обучаемых, строго придерживаясь заранее разработанной структуры занятия. Но это не характерно для преподавателей высшей квалификации. Они, как правило, гибки в своих действиях, постоянно соотносят свою деятельность с интересами и запросами студентов. Итак, педагог-мастер, несмотря на тщательную предварительную подготовку и организацию занятия, адаптивен в своих действиях, старается учитывать интересы и нужды студентов, их конструктивные и организаторские умения сформированы в достаточной степени [124].

Среди перечня качеств, которыми обладают преподаватели высшей квалификации, помимо упомянутых, значится также умение

стимулировать процесс обучения. Создание обстановки стимуляции и мотивации в процессе обучения способствует формированию у студентов устойчивого интереса к предмету. Из средств, стимулирующих познавательную деятельность студентов, американские педагоги отмечают следующие: организация мотивированного обучения, неординарная презентация учебного материала, введение элементов развлекательности и методики “провокации”. Кроме того, практически все исследования подтверждают концепцию о том, что поведение преподавателя и приемы, стимулирующие мыслительную деятельность студентов, развивают у них способность критически мыслить, пробуждают интеллектуальное любопытство, способствуют формированию новых идей.

Еще одной составляющей педагогического мастерства преподавателя являются глубокие знания преподаваемого предмета. При этом американские ученые отмечают тот факт, что преподаватели высшей квалификации не только проникают в сущность преподаваемого предмета, но их отличает истинная преданность, страсть к своему предмету. Чрезвычайно важной является не только любовь к преподаваемой дисциплине, но и искреннее желание передать свои знания студентам. Согласно профессиограмме С. Кегеля, педагог-мастер ориентирует студентов на целостное восприятие, на установление межпредметных связей, при объяснении старается интегрировать новые знания в уже усвоенные студентами и заражает их своей увлеченностью и преданностью преподаваемой дисциплине. Опросы, проведенные среди студентов американскими исследователями, показали, что ведущей характеристикой высококвалифицированного преподавателя является глубокий интеллект, умение адаптировать цели и задачи учебного курса к интересам обучаемых. Все это позволило этому компоненту педагогического мастерства занять одно из трех ведущих мест в рейтинге профессионально значимых качеств преподавателя [22].

Описание «эффективного преподавателя» окажется неполным без тщательного анализа его личностных характеристик в русле гуманистической педагогики, которая в настоящее время получила в США большое признание. Истоки гуманистической педагогики берут свое начало в педагогических теориях Дж. Дьюи, А. Маслоу и др. Общим для их взглядов является признание уникальности, неповторимости личности. Гуманистической направленностью привлекают исследования ведущего английского ученого, педагога и психолога Р. Бернса. Автором глубоко исследована проблема профессиональной деятельности педагога, формирования его личности, динамика требований общества. Р. Бернс исходит из убеждения о том, что человек, которому общество доверило воспитание молодого поколения, должен обладать высокой педагогической культурой, быть профессионалом, гуманистом. Суммируя персонологические черты такого педагога можно выделить, в первую очередь, следующие: 1) стремление к максимальной гибкости; 2) способность к эмпатии, т. е. понимание чувств других, готовность сочувственно откликнуться на их непосредственные нужды; 3) умение придать личностную окраску преподаванию; 4) установка на создание позитивных стимулов для самовосприятия учащихся; 5) владение стилем неформального, теплого общения с учащимися, предпочтение устных контактов на уроке письменным; 6) эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность. Учитель с позитивной «Я-концепцией» проявляет готовность общаться с учениками и принимает их такими, какие они есть, для себя при этом не видит никакой субъективной угрозы [22].

Изучение требований британских учебных заведений привело к выводу о том, что чрезвычайно важным является факт научной деятельности и признания преподавателя академическим сообществом [52].

Профессиографическое описание «эффективного преподавателя» высшей школы позволяет сказать, что наиболее важными качествами являются такие, как глубокое знание преподаваемого предмета, грамотная организация подготовительного этапа, ясное, доступное объяснение учебного материала, энтузиазм в работе, умение стимулировать интерес студентов к предмету, личная заинтересованность преподавателя в академических успехах студентов. Кроме того, говоря о личностных параметрах «эффективного преподавателя» многие американские педагоги отмечают его позитивную «Я-концепцию», определяющую такие качества, как уверенность в себе, высокая самооценка, максимальная гибкость и уравновешенность, способность к эмпатии, умение придать преподаванию личностную окраску. [124].

Анализируя имеющиеся профессиографические описания «эффективного преподавателя», «преподавателя – мастера» делаем вывод относительно общности взглядов ученых на требования к личности преподавателя. В целом исследователи занимают гуманистическую позицию при анализе профессионально важных характеристик личности преподавателя. Следуя этой логике, можно сказать, что принципиальным требованием к личности преподавателя выступает его гуманистическое мировоззрение, отражающееся в его профессиональной деятельности.

Разделяя эту позицию, все-таки отметим, что представленные профессиографические описания выглядят как перечень требуемых характеристик, но не в полной мере отражают системное видение профессионализма преподавателя высшей школы. Действительно, профессионализм разделен на профессионализм деятельности и личности, каждый из исследователей указывает на перечень требуемых умений, качеств, способностей субъекта педагогического труда, что позволяет этот перечень увеличивать, сокращать, уточнять и пр. Этот путь не выглядит продуктивным. С нашей точки зрения, ряд характеристик личности – это проявление состояния мотивационно-потребностной сферы субъекта

труда, которая как основа профессионализма практически не отражена в профессиограммах, что совершенно необходимо.

Теоретический анализ научной литературы показывает, что исследователи признают сложность проблемы. Показано, чтобы выполнять профессиональную деятельность на высоком уровне мастерства и творчества, преподаватель должен обладать рядом личностных свойств и характеристик, которые определяют мотивационно-смысловую сферу его деятельности. Хотя это наименее изученный аспект профессионализма... [259]. Однако логика рассуждений может быть и другой, параметры мотивационно-потребностной сферы формируют склад личности, определяющий ее психологический тип, проявляющийся в поведении и деятельности.

Важно подчеркнуть, что особенность деятельности преподавателя высшей школы заключается в том, что она является сложноорганизованной и направлена на решение множества взаимосвязанных задач, о чем мы говорили выше. Реализуя различные цели, преподаватель вуза осуществляет педагогическую (учебную и методическую), научно-исследовательскую, организационно-управленческую и воспитательную деятельности. Отмечается, что только «сочетание педагогической и научной деятельности преподавателя высшей школы является продуктивным» [204, С. 12-13].

Анализ имеющегося научного материала по описанию профессии, труда и личности преподавателя высшей школы показывает существенную работу исследователей в направлении упорядочения и уточнения видов деятельности, составляющих профессиональную деятельность ПВШ. Действительно, в науке представлены многочисленные варианты развернутых описаний перечня выполняемых ПВШ видов деятельности, имеются описания целей и задач профессиональной деятельности в целом или по ее видам, разработаны классификации типов личности профессионалов, выявлены уровни выполнения профессиональной

деятельности, показаны факторы, влияющие на результативность труда ПВШ и др. Очевиден существенный уровень проработанности общей проблемы профессиональной деятельности, непосредственно научно-педагогической деятельности и аспектов, ее составляющих.

Показано, что профессиональная деятельность преподавателя высшей школы – это научно-педагогическая деятельность, ее отличают уникальная сущность, особые характеристики, структура, содержание, уровни результативности.

Но, вместе с тем, имеются различия в понимании сущности профессионализма научно-педагогической деятельности, собственно профессиональной деятельности, приоритетах в ее описании, что отражают различия в понимании, логике составления, структуре, содержании профиограмм ПВШ.

Нет общепринятой, профессионально выверенной позиции ученых относительно целостного видения специфики труда преподавателя высшей школы, его профессиональной деятельности в контексте профессионализма в целом. Не полно отражены особенности профессиональной деятельности ПВШ непосредственно в условиях внедряющейся компетентностной парадигмы.

Описание и исследование личности субъекта труда через систему ПВК или других образований, объединяющих ПВК, не решает проблемы целостного видения профессионализма как важного феномена и категории психологии труда, хотя попытка представить качества личности, напрямую связанные с профессиональной деятельностью, выглядит продуктивной в контексте решения частных вопросов практики.

С нашей точки зрения, такое положение дел не позволяет видеть профессионализм в совокупности его базовых составляющих, сам феномен как будто «растаскивается» на многочисленные, входящие в предметное поле явления, выступающие самостоятельными объектами научных исследований.

Наша позиция заключается в том, что простой перечень ПВК и указание осуществляемых видов деятельности преподавателя вуза не решает проблемы профессионализма в научном ключе и в практическом отношении не очень продуктивно для решения задач развития научных идей и развития профессионализма в практике реформирования высшей школы.

В целом теоретический анализ показывает, что проблема заключается в наличии большого числа недостаточно согласованных, а иногда и противоречивых, слишком общих или неоправданно детализированных представлений об этом виде профессиональной деятельности. Научные взгляды в рамках имеющихся теоретических подходов настолько широки, что представления о структуре и содержании объекта исследования – профессиональной деятельности ПВШ становятся все менее структурированными и интегрированными в психологию профессионализма. Кроме того, они не полностью отвечают современным требованиям к труду преподавателя и тенденциям развивающегося общества, науки, образования.

Глава 3. Психологические основы профессионализма субъекта научно-педагогического труда: теоретико-методологический анализ

3.1. Мотивационные основы психологии профессионализма субъекта труда

Мотивация традиционно выступает, пожалуй, самым актуальным объектом исследования, как в психологии вообще, так и в психологии труда, в частности. Исследования проблем мотивации осуществляются не только в психологии, но и таких науках как социология, педагогика, менеджмент, социология труда, акмеология и др. Вопросами мотивации в целом, изучением ее типов, видов, непосредственно трудовой мотивацией интересуются в течение многих лет отечественные и зарубежные ученые.

Вопросы мотивации профессионально-педагогической деятельности вполне актуальный и отражающий современные научные задачи аспект исследования общей проблемы профессиональной деятельности и профессионализма субъекта труда, и в частности, в образовании. Теоретический анализ феномена мотивации как базового компонента профессиональной деятельности позволит определить степень проработанности отдельных вопросов общей проблемы профессионализма, определить менее изученные ее стороны и поставить задачи для изучения актуальных аспектов психологии профессионализма.

Анализ имеющихся публикаций показывает, что имеются серьезные работы, содержащие ретроспективный анализ исследования проблем мотивации, представляющие описание концепций мотивации в соответствии с историческими периодами развития науки или развернуто представляющие самостоятельные теории мотивации [250, 95, 269, 280].

Психологический анализ профессиональной деятельности показывает, что базовым компонентом труда ПВШ выступает личность субъекта, а в ней – мотивационно-потребностная сфера.

Исследователи подчеркивают, что применительно к конкретной деятельности важен вопрос об освоении конкретных мотивов, целей, действий и операций. Именно такой анализ должен иметь место при изучении конкретных форм профессиональной деятельности и психологических закономерностей ее освоения [227, С. 39].

Попытка разрешения актуальных аспектов мотивации предпринимается в психологии относительно вопросов образования [135], экономике [33], акмеологии [15]; психофизиологии [172] и других науках.

В отечественной и зарубежной психологической науке широко представлены работы по анализу общей проблемы мотивации личности и описывающие теории мотивации, в целом формирующие методологическую основу многочисленных исследований (К. А. Абульханова-Славская, В. К. Вилюнас, А. Н. Леонтьев, Е. П. Ильин, В. И. Ковалев, С. Л. Рубинштейн, Х. Хекхаузен, А. Г. Маслоу, А. К. Маркова, В. Э. Мильман, Gary P. Latham, Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck, David S. Yeager, Apter, Michael J., John B. Miner, Nuttin Joseph) и др.

В современных психологических исследованиях продолжают разрабатываться фундаментальные вопросы мотивации в связи с определенными видами деятельности [37, 208, 203, 12, 15, 70, 71, 77, 129, 138, 248, др.], непосредственно мотивация ПВШ остается самостоятельным актуальным направлением исследований (М. А. Ларионова, С. Р. Петрухина, О. Н. Римская, О. М. Сафонова, С. В. Бажанова, И. В. Свешникова, Hoffman R.W., др.). Мотивация представлена исследователями как психолого-акмеологическая проблема (Л. В. Абдалина, Э. Н. Рыжкова, С. В. Бажанова, Masloy А.Н., и др.). В связи с компетенциями и собственно мотивация обучения в высшей школе описана в ряде научных работ (Г. В. Ахметжанова, О. Н. Васичкина, Ю. В. Богданов, Т. А. Есемуратова, Г. К. Матмуратова, В.С. Запалацкая, О. В. Кожевина, Е. Е. Крук, Н. В. Кузнецова, И. Р. Лазаренко,

О. Е. Лебедева, А. Б. Осипова, В. М. Филатов, А. Б. Осипова, А. Д. Ступникова, Р. М. Ryan, Y. P. Connell, E. L. Deci, M. L. Collins, G. R. Lefrancois, Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck, David S. Yeager, S. A. Hildebrandt, M. Eom, др.). Самостоятельным направлением исследований выступает мотивация в связи с вопросами управления ею (Т. Ю. Давыдова, Ю. Н. Арсеньев, Н. В. Кузнецова, Т. А. Давыдова, Ю. Н. Арсеньев, Шейла Ричи и Питер Мартин, J. E. Walker, T. M. Shea, Evetts Julia, Hummrich Merle, др.). Через описание мотивации во взаимосвязи с поведением исследователи также строят свои научные концепции, расставляя акценты в соответствии с логикой конкретного научного исследования (Е. А. Еременко, А. А. Буриков, Н. М. Лебедева, Е. В. Бушина, Ю. А. Пидодня, В. И. Романенко, J. Nuttin, Miner John W., Apter Michael J., U. Georgetown и др.). Мотивация исследуется в связи со специальными аспектами общей проблемы мотивации: например, в отдельных видах профессиональной деятельности (И. Л. Соломин, C. T. Morgan, др.), в контексте взаимосвязи образования и мотивации (Т. В. Зарипова, Н. А. Данилова, Е. Р. Нуртаев, И. Ю. Осипян, Н. И. Привалов, В. С. Хорешман, В. С. Запалацкая, D.D. Preiss, R. J. Sternberg и др.).

Исторически мотивация трудящегося человека связывается с его потребностями. Например, по Сеченову, произвольные действия подчиняются потребностям: «Жизненные потребности рождают хотения, и уже эти ведут за собой действия; хотение будет тогда мотивом и целью, а движения – действием или средством достижения цели» [110, С. 112]. Все действия, умения, способности, на которых строится любая трудовая деятельность – суть произвольные действия, которым человек обучается в онтогенезе по мере возникновения потребности в них, возникающей в определенных условиях жизнедеятельности.

Что касается общих научных представлений о феномене мотивации, то известно, что она связана с поведением человека. Считается, что

ведущую роль в возникновении какой-либо формы поведения играет именно мотивация. Так, в науке известны и описаны психологические механизмы мотивации человека [37], которые обеспечивают активность в среде. Взаимосвязанными сторонами проблемы выступают аспекты мотивации человека, его адаптации и поведения в социальной, профессиональной среде.

В поведении выделяется побудительная и регулятивная стороны. Побудительная сторона обеспечивает активность и направленность поведения, что и связывают непосредственно с мотивацией. Понятие мотивации употребляется в двух смыслах: 1) мотивация – система факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека. Это потребности, мотивы, намерения, цели, интересы, стремления; 2) мотивация – это характеристика процессов, обеспечивающих поведенческую активность на определенном уровне или мотивирование [260].

В систему мотивационных образований в психологии включают диспозиции, потребности, цели, аттитюды, поведенческие паттерны, интересы [95, С. 182]. Можно к этому перечню добавить влечения, желания, интенции индивида, стремления. В целом мотивационная сфера личности – это система мотивационных образований человека, результат онтогенетического развития личности, продукт социального познания и самопознания, ядерное образование, «питающее» субъекта, системно структурирующее субъективную жизнь человека и задающая его психологический строй, психологическую ауру.

В широком смысле под мотивацией понимается активное состояние психики, побуждающее человека совершать действия, направленные на удовлетворение потребностей. Направленность мотивации определяется потребностями, а характер возникающих на её основе действий совокупностью факторов: желаниями, интересами, убеждениями и ценностями, имеющимися навыками, мечтами и др. Ключевым фактором в

развитии мотивации является становление субъектности человека, к важнейшим свойствам которой относится способность самостоятельно ставить цели, подбирать или вырабатывать средства их достижения, получать результат, рефлексировать ход собственных действий [77, С. 8]

Исследователи подчеркивают, учитывая избирательную природу потребностей, мотивацию следует определять в терминах поведенческих объектов и целей, а не в терминах энергии, стимуляции, органического состояния или моторных реакций [178, С. 104]. Источник мотивированного поведения находится «... не во внешних условиях, а в самом внутренне активном индивиде (субъекте), живущем в некоторой ситуации. Следует отметить, что индивид не является автономии организмом. Скорее, он составляет неотъемлемую часть системы «человек – среда» и его нельзя рассматривать отдельно от этой биполярной единицы. Средовой компонент этой диады образует осмысленная ситуация, конструируемая индивидом... Человек представляет собой возможность взаимодействия со средой. Эта возможность образует человеческую личность. Результат поведения должен определяться и оцениваться с учетом самого индивида и особенно результата, которого он ожидает от своего поведения. Таким образом, индивида, ситуацию, поведение и цель следует рассматривать в системе... всегда существует функциональное единство, включающее индивида и среду, то есть индивида в ситуации [там же, С. 77].

Для описания мотивации поведения учеными используются различные понятия, в том числе, не являющиеся общепринятыми, например, понятие сознательного мотива [51, С. 54]. Ведь традиционный взгляд связан с пониманием мотива как именно осознанного феномена, следовательно, указание на сознательность мотива кажется излишней. Высказываются идеи в связи с данными естествознания, что возникают формы управления поведением, основанные на различных мотивациях и условно-рефлекторных реакциях [69, С. 29-30]. Как генетическое

стремление человека к самореализации в соответствии с его врожденными способностями к определенным видам деятельности и настойчивость в овладении ею на творческом уровне мотивация тоже определяется психологами. Выдвигая концепцию некой генетической обусловленности мотивации к определенным видам деятельности, автор ссылается на работы Маслоу (Maslow, А.Н., 1970).

Данная концепция делает попытку объяснить такое свойство мотивации как избирательность, акцентируя внимание на врожденных предпосылках возникновения мотивации к той или иной деятельности [248], что также разделяется не всеми учеными. «Отношенческая» модель мотивации определяет мотивацию в терминах взаимоотношений, связывающих действующего индивида с миром. Именно в этих взаимоотношениях проявляется динамическая сущность человеческого поведения [178, С. 98]. Потребности в терминах «отношенческого» функционирования, то есть поведенческие потребности можно рассматривать и определять как «требуемые взаимоотношения» между индивидом и миром. Точнее: потребности являются поведенческими взаимоотношениями, поскольку они «требуются», чтобы обеспечить оптимальное функционирование индивида [там же, С. 103]. Потребности автор относит к функционированию личности во всей ее полноте, включая такие типы активности, как рост, саморазвитие и коммуникация. Потребности неотъемлемы от поведенческого функционирования как такового и от различных потенциальных возможностей, характерных для функционирования данного вида (Нюттен).

В науке показано, что мотивация имеет сложное строение и обладает набором определенных характеристик, через которые она может быть описана. Так, развитость характеризует качественное разнообразие мотивационных факторов; гибкость описывает подвижность связей, существующих между разными уровнями организации мотивационной сферы (между потребностями и мотивами, мотивами и целями,

потребностями и целями); иерархизированность – это характеристика ранговой упорядоченности строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности [260, С. 195].

Теоретический анализ проблемы мотивации как составляющей общей научной проблемы профессионализма показывает, что чаще всего в этом контексте исследователи обращаются непосредственно к трудовой мотивации.

В психологии имеются публикации, в которых осуществлена систематизация и проведен анализ существующих теорий трудовой мотивации [98]. Следует подчеркнуть, что концепции трудовой мотивации отражают разнообразие взглядов и подходов авторов к объяснению этого сложного феномена.

В психологии труда практически как синонимичные используются понятия «трудовая мотивация» и «мотивация профессиональной деятельности». Трудовая мотивация трактуется как «совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение определенных целей» [38, С. 64]. Что касается мотивации профессиональной деятельности, то имеется определение ее как совокупности мотивационных свойств и состояний личности в процессе ее деятельности, побуждающих и регулирующих активность, обусловленную спецификой профессиональных задач [211, С. 73]. Как видим, общим в этих определениях является обращение исследователей к внутреннему миру субъекта и указание на фокус активности – задачи профессиональной, трудовой деятельности.

Традиционный подход принято связывать с именем Ф. Тейлора, который разработал концепцию научного менеджмента, имеющей целью решение проблемы повышения эффективности деятельности сотрудников. Психологические, социологические аспекты данной теории

проанализированы и представлены в литературе [186, 193, 67]. Мотивация персонала в рамках данного подхода представляет собой систему активных действий управленцев по стимулированию работника за счет материальных стимулов, вознаграждения, определяемого количественными и качественными показателями труда. Фактически в рамках этого подхода работник рассматривается как зарабатывающий на жизнь, «экономический человек», потребности как детерминанты трудовой активности «спрятаны», они открываются только самому субъекту с определенной долей вероятности.

Теория человеческих отношений с психологической точки зрения важна для понимания спектра проявлений личности в труде. Эта теория опирается на признание важности социальных аспектов жизни сотрудников. Мотивирующими факторами выступает в соответствии с идеями этого подхода нематериальное вознаграждение, что поднимает работника на новый уровень и позволяет говорить о признании факта детерминации трудовой активности средствами удовлетворения социальных потребностей человека. Это отражает иное видение сути личности субъекта труда, он представлял собой некую реальность, для которой более значимым, чем «первичные потребности», выступали потребности сообщества, группы, и это обеспечивало субъекту основу для эффективной деятельности. [45, 278]. Развернутый анализ работ, посвященных изучению теории Э. Мэйно, представлен в литературе [214].

Понятия об экономическом и социальном в человеке как различных сторонах субъекта труда дали основание для построения теории человеческих ресурсов. Концепция цельной личности отражала представление исследователей о субъекте труда как сложном феномене, многогранном и мотивируемом многочисленными факторами. Известная теория Х и теория Y Д. МакГрегора показывает субъекта труда как стремящегося к высоким результатам из-за естественности потребности в труде. И удовлетворение этой естественной потребности приносит радость

человеку. Мотивация труда должна строиться с учетом факта признания способностей и компетентности сотрудников, что минимизирует возможность манипуляций вознаграждениями материального или социального плана. Творчество, ответственность, преданность целям, удовлетворение своего Я, потребности в самовыражении – вот мотиваторы труда личности. Исследователи подчеркивают, что МакГрегори показал также влияние мировоззрения, философской позиции менеджера на успешность работы по мотивированию подчиненных [98].

В современной психологии традиционно выделяют два аспекта анализа феномена трудовой мотивации – это содержание труда или процесс труда. В соответствии с ними осуществляется и теоретический анализ проблемы.

Содержательные теории трудовой мотивации представлены теориями А. Маслоу, Д. Макклелланда, двухфакторной моделью Ф. Герцберга. Процессуальные теории трудовой мотивации включают теорию ожиданий В. Врума, теорию справедливости и модель Портера-Лоулера.

Теория А. Маслоу показала субъекта труда как самоактуализирующегося при определенных условиях. Идея о мотивации посредством удовлетворения разного уровня потребностей, от индивидуальных до духовных, сформировала представление о работнике как саморазвивающейся системе. В теории А. Маслоу выделяется пять основных мотиваторов поведения: физиологические потребности, они обеспечивают выживание индивида; потребность в безопасности (уверенность в будущем, защищенность, порядок); социальные потребности (желание принадлежать, быть принятым в группе, иметь дружеские отношения, испытывать чувство привязанности и поддержки); потребность в уважении – признание личных достижений и компетентности, высокий социальный статус); потребность в самоактуализации (стремление к самовыражению и реализации своих

потенциальных возможностей, стремление к личностному росту и достижениям) [157, 158]. Феномен самоактуализации отражает представления исследователей о субъекте труда как раскрывающем свой творческий потенциал, реализующем «одухотворенные желания» [98, С. 138-139.] Исследования показывают, что уровни потребностей не дискретны, то

есть, для того, чтобы следующий более высокий уровень иерархии потребностей начал влиять на поведение человека, не обязательно удовлетворять потребность более низкого уровня полностью [164, С. 367].

Применительно к трудовой деятельности эта схема интерпретируется как наличие у работников расположенных на пяти уровнях мотивов труда, которые актуализируются в строгой последовательности – каждый раз движущимися оказываются те мотивы, которые находятся на низшем уровне и еще не удовлетворены. По мере их удовлетворения вступают в силу мотивы следующего уровня и т. д. Этими мотивами являются: 1) необходимость удовлетворения естественных потребностей (в еде, одежде, жилище и т.д.), 2) стремление иметь гарантированную работу, 3) возможность социальных контактов, общение во время работы, 4) желание быть признанным, популярным и уважаемым коллегами, 5) стремление использовать в работе все свои способности (самоактуализация и самоутверждение в труде) [171, С. 119].

Теория Дэвида Макклеланда строится на идеях мотивационных диспозиций, которые активизируются в той или иной ситуации, но в основе их лежат важнейшие потребности. Это потребности базовые и социальные, к которым относятся потребности достижения успеха, аффилиации, власти и избегания. Способы мотивации сотрудников зависят от доминирования какой-либо из указанных потребностей, они же и формируют определенный тип личности. Важно отметить, что элементами мотивационной детерминации поведения выступают внешние факторы, внутренние факторы, когниции (ценности), привычки, умения,

возможности. В этой системе есть стабильные и временные факторы. К стабильным факторам относятся естественные мотивы, на основе которых формируются мотивационные диспозиции. К временным – требования среды и актуализированный мотив. Мотивационные факторы могут быть связаны с ситуацией или с личностью. Важнейший элемент мотивационной системы личности – мотивационные диспозиции [152]. Мотивация обуславливается потребностями высшего уровня: потребностью власти, потребностью в навыках влияния и установления контроля за поступками других людей, в воздействии на ход событий; потребностью в достижениях (в успехе), потребностью принимать на себя личную ответственность и добиваться успешного выполнения заданий; потребностью в причастности (присоединении), потребностью в установлении и поддержании межличностных отношений. Работник, имеющий потребность во власти, хочет обладать возможностью влиять на других и поэтому ищет такие задания и должности, где у него был бы соответствующий статус, дающий возможность использовать власть и авторитет. Работник, имеющий значительную потребность в достижении цели, ставит себе высокие, но реальные цели. Для него важны хорошие достижения. Дэвид Макклелланд внес значительный вклад в изучение этой потребности. Он утверждал, что сила потребности в достижении зависит от трех факторов: ожидания успеха, ценности получаемых результатов (награды и поощрения), чувства личной ответственности за достижение.

Двухфакторная теория мотивации Ф. Герцберга, в психологии названная мотивационно-гигиенической теорией, раскрывает важный аспект психологии мотивации субъекта труда. В ней выделены потребности:

- мотивирующие потребности, определяющие удовлетворенность работой («мотиваторы»);
- потребности, направленные на устранение негативных условий работы («факторы контекста» или «гигиенические» факторы).

– возможности личностной самореализации.

Потребности представляют собой систему низших и высших потребностей, куда относятся: удовлетворенность работой, творчество, признание, продвижение по службе. На удовлетворенность работой влияют мотивирующие факторы: достижения (квалификация) и признание успеха, работа как таковая (интерес к работе и заданию), ответственность, продвижение по службе, возможность профессионального роста. Роль мотиваторов велика, они непосредственно вызывают удовлетворенность трудом, высокий уровень мотивации сотрудников и трудовых достижений.

Гигиенические факторы предотвращают возникновение чувства неудовлетворенности трудом, но эффективность труда не обеспечивает. Субъект труда обращает внимание на эти факторы, только если в рабочей среде есть что-то явно неблагоприятное, в других случаях, как отмечают исследователи, эти факторы для мотивации индифферентны [98, С. 142].

Сильными мотиваторами с точки зрения современной психологии являются личное развитие, чувство причастности, достижение успеха, одобрение результатов работы, что делает актуальной идею Герцберга о необходимости обогащения труда, то есть содержательном наполнении его и развитии личности профессионала.

Таким образом, в концепциях мотивации отражается следующая динамика представлений о человеке – субъекте труда: человек экономический, человек социальный, цельная личность, человек самоактуализирующийся. Можно говорить о том, что представления о человеке трудящемся трансформируются в направлении осознания полимотивированности личности в труде, потребностной детерминации трудовой деятельности, множественности потребностей, как основы формирования мотивации труда субъекта. Подчеркивается важность мотивов достижения, избегания, аффилиации, самоактуализации, важна идея, что доминирование определенных потребностей формирует определенный тип личности.

Следует отметить, что вопросы мотивации субъекта труда рассматриваются с акцентом на различных аспектах проблемы. Так, теория ожиданий В. Врума указывает на важность внутренних регуляторов труда, которыми, в частности, выступают ожидания субъекта. Высокой продуктивности способствует убеждение, что она является решающим условием для достижения поставленных целей [246, С. 235]. Исследователи отмечают, что применительно к вопросам трудовой мотивации, более всего небезразличны для человека экспектации руководителя. Мотивация определяется тем, чего ожидает руководитель от подчиненного. Указывается, что высокие ожидания способствуют высокой эффективности деятельности и наоборот [98, С. 151].

Среди других теоретических воззрений назовем модель мотивации Портера-Лоулера, которая строит единую систему факторов, определяющих мотивацию, включая усилия работника, его способности, результаты труда, вознаграждение, удовлетворение от работы, от ее результатов и полученного вознаграждения, а также субъективность в восприятии этих факторов. Подчеркнем указание на значимость удовлетворенности трудом человека как фактора мотивации.

Теория характеристик работ Р. Хэкмена и Г. Олдхэма относится к когнитивным теориям мотивации [31]. Авторы выделили основные параметры работы: 1) разнообразие навыков – чем больше навыков и умений требуется для работы, тем она привлекательней для исполнителя; 2) завершенность рабочего задания – важно видеть конечный результат усилий; 3) важность работы; 4) автономность – самостоятельность повышает самооценку работника; 5) обратная связь – необходимость отзыва о качестве и эффективности труда работника. Теоретический анализ позволяет увидеть алгоритм содержательного наполнения, обогащения труда. Разнообразие, законченность, значимость, самостоятельность, обратная связь – вот факторы обогащения труда. Эти аспекты и должны быть представлены в работе субъекта, что обеспечит

вероятность позитивного психологического состояния у индивида. Эффективность этой модели связана с наличием и силой потребности в росте, развитии: если человек стремится удовлетворить лишь потребности первичные (физиологические, в безопасности, в общении), эта схема практически не будет работать. Если же работник стремится к достижениям, к уважению, самоуважению, самоактуализации, применение этой модели способно помочь в достижении целей и работника, и организации.

Теория ERG (E – existence (существование), R – related-ness (причастность), G – grows (рост)) К. Альдерфера основывается на теории А. Маслоу. В качестве наиболее конкретной потребности выступает потребность в существовании, а наименее конкретная – это потребность в росте. К. Альдерфер считает, если усилия по удовлетворению потребности какого-либо уровня вызывают постоянную фрустрацию, человек может вернуться к поведению, удовлетворяющему более конкретные потребности. Автор раскрывает логику, согласно которой мотивация работающего опирается на три вида потребностей. Эти потребности имеют разный «статус», то есть свое место в иерархической структуре. Покажем эти потребности по убыванию значимости: 1) потребности роста, которые побуждают индивида к творчеству или воздействиям по отношению к самому себе или внешней среде; 2) потребности связи, которые включают в себя отношения человека с другими индивидами и группами — членами семьи, коллегами, начальниками, подчиненными и т.д. Человек удовлетворяет эти потребности, когда он делится с другими людьми своими мыслями и чувствами, причем процесс этот должен быть обоюдным; 3) потребности существования, которые отражают индивидуальные требования человека к обмену энергией с ее источниками во внешней среде, включают в себя различные формы материальных и физиологических желаний. Механизм работы системы таков: движение от потребности к потребности идет вверх и вниз, то есть в случае

неудовлетворенности потребности верхнего уровня, усиливается степень влияния потребности более низкого уровня и человек переключает внимание на этот уровень. Эти представления согласуются с концептуальными взглядами А. Маслоу.

Теория «Мотивационного профиля» Ш. Ричи и П. Мартина также опирается на представления о ведущей роли потребностей личности в условиях трудовой деятельности. Ими выделены двенадцать основных потребностей работника, которые могут быть использованы как мотиваторы в условиях конкретной организации. Для определения индивидуального сочетания наиболее и наименее актуальных для конкретного человека потребностей составляется индивидуальный мотивационный профиль, состоящий из следующих мотивационных факторов: потребность в высокой заработной плате и материальном вознаграждении; потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке; потребность в четком структурировании работы, наличии обратной связи и информации, позволяющей судить о результатах своей работы, потребность в снижении неопределенности и установлении правил и директив выполнения работы; потребность в социальных контактах: в общении с широким кругом людей, легкой степени доверительности, связей с коллегами, партнерами и клиентами; потребность формировать и поддерживать долгосрочные, стабильные взаимоотношения, предполагающая значительную степень близости взаимоотношений, доверительности; потребность в завоевании признания со стороны других людей, в том, чтобы окружающие ценили заслуги, достижения и успехи индивидуума; потребность ставить для себя дерзновенные, сложные цели и достигать их; потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими — показатель конкурентной напористости, поскольку предусматривает обязательное сравнение с другими людьми и оказание на них влияния; потребность в разнообразии, переменах и стимуляции, стремление избегать рутины;

потребность быть креативным, анализирующим, думающим работником, открытым для новых идей; потребность в самосовершенствовании, росте и развитии как личности; потребность в интересной, общественно полезной работе.

Одной из признанных теорий, рассматривающих проблему регуляции поведения человека, является теория самодетерминации (Self-determination theory) Р. Райана и Э. Деси, которая выделяет две подсистемы мотивации личности: внешнюю и внутреннюю. Внешняя мотивация регулирует поведение с помощью воздействия опосредствующих внешних факторов, таких как материальные поощрения и социальное одобрение. Внутренняя мотивация регулирует поведение внутренним интересом, любознательностью, интенцией по отношению к объекту. Большинство исследователей подчеркивается тот факт, что наличие внутренней мотивации в деятельности стимулирует креативность. Вместе с этим предполагалось, что наличие внешних стимулов, например, наград или наказаний, снижает внутреннюю мотивацию к деятельности, уменьшая и препятствуя проявлению креативности. Вообще в науке имеется большое количество обнаруженных эмпирически взаимосвязей потребностей, мотивации с другими социально-психологическим феноменами. Так, в одном из исследований была выявлена взаимосвязь ценностей самостоятельности, креативности и внутренней мотивации поведения [138, С. 28]. В исследовании, проведенном под нашим руководством, показана взаимосвязь мотивационных характеристик субъекта труда с параметрами его интернальности [55].

Через анализ научного материала можно понять, что авторы в соответствии с собственной позицией, в соответствии с научными принципами исследований личности объединяют имеющиеся в научных теориях потребности в логическую систему и на этом основании строят свой перечень как основу мотивационного профиля личности.

В дополнение к сказанному следует представить еще одну точку зрения. В психологии была разработана и апробирована психосемантическая модель трудовой мотивации (И. Л. Соломин, 2009), которая «позволяет выявлять такие показатели мотивационной сферы человека, как: индивидуально устойчивые базовые потребности; степень удовлетворенности базовых потребностей; ситуационно обусловленные актуальные потребности; отношение к прошлому, настоящему и будущему; отношение к себе и другим людям; отношение к различным видам деятельности и мотивы этих видов деятельности; источники стресса и негативных эмоциональных переживаний; вытесненные из сознания представления и переживания» [226, С. 67]. Как видим, в содержание трудовой мотивации и в этом случае включаются явления, относящиеся к системе потребностей, но в ней дополнительно подчеркивается, что важны эмоциональные переживания и отношения личности.

Проведенный анализ имеющихся теорий трудовой мотивации показывает, что ключевым компонентом теоретических построений и мощным фактором профессионального продвижения работника выступают именно потребности личности. Исследователями представлены различные классификации потребностей, показаны механизмы, детерминирующие трудовую активность личности, описаны закономерности трудовой мотивации в рамках соответствующих условий, заданных концептуально.

Обобщая научные представления, можно сказать, что субъект труда – это человек, имеющий определенную структуру личности, фундаментом которой выступает система потребностей, создающая различные по содержанию и силе мотивации. Важнейшими потребностями субъекта труда являются потребности выживания, обеспечивающие гомеостаз и долгосрочное выживание, материальные, социальные и психологические потребности, важны потребности в аффилиации, достижениях, самоактуализации. Показателем психоэмоционального состояния субъекта и фактором мотивации выступает удовлетворенность трудом.

Что касается механизмов мотивации через потребности, то он исследователями описывается как процесс, вызывающий фрустрацию в случае неудовлетворения конкретных потребностей и приводящий к действию защитных процессов психики, результатом чего становится возвращение к поведению, направленному на удовлетворение более конкретных потребностей. Возможен и противоположный процесс, ведущий не к регрессу, а развитию. Заметим, показана связь потребностей, мотивации, поведения.

Мотивации субъекта труда характеризуются через понятия «мотивационные диспозиции», «индивидуальный мотивационный профиль личности», доминирующие потребности, тип личности и др. Отметим, что единого понятийного аппарата, описывающего мотивацию субъекта труда целостно, в науке пока не выработано. Можно сказать, что в современной психологии труда и непосредственно в психологии мотивации активно формируется понятийное поле, включающее многообразие относящихся к личности субъекта труда феноменов.

В меньшей степени исследователи обращаются непосредственно к исследованию системы потребностей личности (Брентано Л., В. С. Магун, В. Н. Мясищев, Пьерон А. и др.).

Вместе с тем отметим, что Шейла Ричи и Питер Мартин в книге «Управление мотивацией» [261] сущность мотивации понимают именно как удовлетворение потребностей человека в процессе работы. Исследовав множество потребностей, которые могут удовлетворяться в процессе трудовой деятельности человека, авторы остановились на двенадцати основных. Они показали, что у разных людей потребности могут быть выражены в различной степени: для одного важно, чтобы работа предоставляла возможность личностного роста, для другого — возможность достижения высокого статуса, власти над другими, третий стремится к разнообразию в работе и т. д. Авторы используют принцип определения индивидуального сочетания наиболее и наименее актуальных

(значимых) для конкретного человека потребностей и называют его мотивационным профилем, что согласуется с нашими представлениями относительно возможностей исследования потребностно-мотивационной сферы субъекта труда в контексте проблемы профессионализма.

Важным аспектом научных изысканий является вопрос относительно взаимосвязей мотивации труда с трудовым поведением. Исследователи отмечают, мотивация труда является сильнейшим фактором, определяющим трудовое поведение. Трудовое поведение выступает социальным феноменом, определяющим «направленность, интенсивность и способы реализации трудового потенциала личности. Для разных социальных групп работников существует присущий им тип трудового поведения, нормы и правила, ценности и мотивы. Трудовое поведение выступает процессом планирования, организации, мотивации и контроля сознательных поступков и действий работников для соединения профессиональных способностей с условиями и средствами их реализации. Трудовое поведение является процессом сложного целесообразного обмена, в результате которого люди становятся взаимно полезными» [185, С. 142]. В контексте исследования заявленной нами общей проблемы профессионализма отметим, что вопрос относительно взаимосвязи мотивации и поведения выводит нас к пониманию новых аспектов трактовки профессионализма.

Описывая взаимосвязи феноменов поведения и мотивации, исследователи подчеркивают значимость понимания вариативности поведения, но указывают на общий смысл, мотивационную направленность. «Вхождение каждого человеческого индивида в мир посредством поведения представляет собой уникальную структуру, которая формирует его личность. Эта поведенческая пластичность психологических потребностей в рамках их врожденной ориентации практически не ограничена. Стремление к социальному принятию, например, может проявиться в бесчисленных сетях поведенческих

взаимоотношений, имеющих один общий смысл или одну базовую цель. По этой причине мотивационную направленность субъекта к конкретному объекту следует рассматривать как конкретизацию или «канализацию» более общей потребности» [178, С. 112 – 113].

В связи с исследованиями трудовой мотивации и взаимосвязей профессионализма и мотивации в психологии введено понятие о нормативной мотивации. Исследователи отмечают, нормативность, или соответствие определённым нормам (от лат. *norma* – руководящее начало, правило, образец) исходно присуща трудовой деятельности. Ожидаемые результаты, средства и способы труда, правила взаимодействия и поведения персонала в организации выступают в качестве норм, обязательных для человека. Нормативность результатов, средств и других компонентов труда достаточно очевидна и не требует специального обоснования. Менее очевидно, что трудовая деятельность содержит указания на мотивы, которыми должен руководствоваться человек. Они связаны не с его личными устремлениями, а предназначением и содержанием деятельности. Данные мотивы задаются человеку точно так же, как результаты, средства и способы деятельности, а значит, могут рассматриваться как нормативные. Поскольку предназначение и содержание любого вида труда определяются обществом, постольку нормативные мотивы по определению являются общественно одобряемыми и социально желательными [179].

В целом можно заключить, что вопросы мотивации деятельности, трудовой мотивации остаются весьма актуальными, так как многие аспекты проблемы до конца не изучены, нет единой точки зрения на проблему психологии мотивации субъекта труда в целом, в том числе, в отношении профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Кроме того, изменяющиеся условия среды, новые представления о целях и задачах профессиональной подготовки и деятельности профессионала требуют нахождения ответа на важные научные вопросы,

лежащие в плоскости взаимосвязей фундаментальных феноменов психологии – потребностей, мотивации, поведения, компетенций в контексте проблемы профессионализма. Представляется принципиальным вопрос относительно выявления структурных уровней мотивации личности субъекта труда, мотивационных характеристик человека в системе его профессиональных отношений, так как актуальным представляется понимание потребностей как поведенческих взаимоотношений для обеспечения оптимального функционирования личности, включая потребности саморазвития, личностного роста, общения, включенных в профессиональную деятельность субъекта. Практически отсутствуют научные разработки вопросов мотивации субъекта труда в контексте компетентностной парадигмы.

Мотивация преподавателей вузов – самостоятельная тема исследований не только в психологии личности, педагогической психологии, но и педагогике, социологии, акмеологии. Это объяснимо, исходя из общей традиционной актуальности вопросов мотивации, а также из-за специфики труда ПВШ, происходящих длительное время трансформаций в обществе, сознании и непосредственно в системе высшего образования, вносящих изменения в представления о личности субъекта НПД, требованиях к нему и его профессиональной активности.

Вместе с тем, анализ показывает, что это не так часто встречаемая тема диссертационных исследований по психологии труда непосредственно. Имеющиеся научные публикации, конечно, дают представление о мотивации преподавателя вуза на основе изучения различных аспектов проблемы. Предметом научного исследования специалистов становятся различные аспекты профессиональной деятельности и мотивации ПВШ.

Следует подчеркнуть, что труд преподавателя вуза специфичен из-за синтеза двух деятельностей, каждая из которых может рассматриваться как самостоятельная, научная и педагогическая, но в контексте высшего

образования она – единое целое. Поэтому следует указать, что в науке существуют исследования, направленные на изучение научной деятельности как самостоятельной. Так, анализ основных подходов и перспектив развития исследований научной деятельности ученых дан в работе Ю. В. Чепурко [251]. Разиной Т. В. Были изучены различные социальные, политические, культурологические факторы, влияющие на научную деятельность и её мотивацию, автор дает теоретико-методологический анализ проблемы, ссылаясь на работы философов, историков, науковедов, социологов, начиная с середины XX века [203]. Эти работы помогают понять динамику научных воззрений на феномен научной деятельности, раскрывают ее смысл и назначение, помогают осмыслить ее как включенный в труд ПВШ компонент.

В современной психологии труда в связи с утверждением компетентностной парадигмы, имеются исследования, посвященные мотивационным аспектам этой общей темы. Компетенция определяется как основополагающая характеристика педагога, которая обуславливает причинно-следственную связь с критериями эффективности и высокого качества выполнения им педагогической деятельности. Компетенция – глубинная и устойчивая характеристика личности, которая обуславливает поведение педагога в разнообразных ситуациях, она предопределяет его педагогическую деятельность [225, С. 81]. В данном исследовании к компетентности относятся: мотивы, характерные черты, представление о себе, объем знаний, поведенческие (когнитивные) навыки. Эти характеристики выступают достаточным основанием для того, чтобы отделить превосходных педагогов от обыкновенных или эффективную педагогическую деятельность от неэффективной. Мотивы выступают в виде потребностей или мыслей, которые стимулируют, направляют и определяют поведение педагога [там же].

В исследованиях, посвященных описанию приоритетных мотивов ПВШ, показано, что одним из главных мотивов педагогической

деятельности преподавателя является интерес к преподаваемой дисциплине (науке), его увлеченность наукой, стремление познавать глубже, раскрывать, систематизировать изучаемые явления, процессы, объекты, стремление вовлечь в процесс познания студентов, направить их познавательную деятельность в русло изучаемой науки. Если преподавателю удастся заинтересовать обучающихся проблемами своей науки, вовлечь их в активную учебно-исследовательскую деятельность, организовать научный кружок (или другую форму совместной работы), совместно вести поиск решения проблемы, получить положительный результат и соответствующую оценку своего труда со стороны коллег, администрации вуза и самих студентов, то преподаватель получает внутреннюю удовлетворенность от своей научно-педагогической деятельности. В совместном творческом поиске и общении со студентами преподаватель реализует себя как личность, свой творческий потенциал, проявляет свои лучшие человеческие качества; он становится подлинным лидером среди студентов и коллег, авторитетным ученым, примером для подражания. При такой организации образовательного процесса, мотивированной общим интересом к науке, гармонически решаются задачи обучения, воспитания и развития студентов [257, С. 76].

В другом случае исследователи выделяют определяющие мотивы и называют их. Так, отмечено, «...в современных исследованиях профессиональной мотивации преподавателя вуза обозначены «определяющие» мотивы его профессиональной деятельности: возможность самореализовываться, умственного труда, интерес к преподаваемому предмету [137, С. 39].

Другие направления исследований – это мотивационные характеристики субъекта научно-педагогического труда [122], особенности нефинансовой мотивации преподавателей экономических вузов [216]. Результаты социологических исследований мотивации преподавателей вузов показывают, что получение материальных выгод не является для них

сверхзначимой ценностью, ради достижения которой они занимаются профессиональной деятельностью. В основе их приоритетов – когнитивные потребности, возможность реализации педагогических способностей, интеллектуальный характер труда, стремление передавать знания другим, удовлетворение от работы со студентами, общение в творческом коллективе [216, С. 152].

С учетом педагогического характера деятельности преподавателя вуза и в связи с акмеологическим контекстом исследования развития мотивации субъекта труда, строится исследование С. В. Бажановой [15]. Другие исследователи выделяют инновационный характер деятельности преподавателя вуза, изучая их мотивацию [217].

Ученые исследуют в качестве самостоятельного вопроса – факторы развития мотивации профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, у исследователей они практически совпадают: 1) Внешние факторы: макросредовые (факторы социально-экономического развития общества; факторы, характеризующие современное состояние системы высшего образования), микросредовые (факторы функционирования педагогического коллектива); 2) Внутренние факторы: относительно постоянные (характерологические и индивидуально-типологические особенности личности), динамические (удовлетворенность профессией, профессиональная направленность, социально-психологические установки на самосовершенствование и саморазвитие, профессионально важные качества) [15].

Изучение мотивации показало, что развитие мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза носит уровневый характер. Оптимальность уровня развития мотивации определяется структурированностью профессионального компонента (доминируют профессиональные мотивы), который находится в гармоническом единстве с другими составляющими мотивации [там же].

В науке разработаны модели мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза: интеллектуальная, акмеологическая, социально-дипломатическая и прагматическая [15], а также коммуникативная, социально-психологическая и прагматическая [217].

Мотивация профессиональной деятельности преподавателя вуза взаимосвязана различными феноменами, например, с внешней положительной мотивацией и эмоциональным выгоранием и стажем [119]. При исследовании проблемы установлено, что профессиональное мастерство не является «застывшим» результатом процесса профессионального развития. Для высокого уровня профессионализма характерна внутренняя противоречивость, содержательная непохожесть процесса достижения профессионального мастерства разными преподавателями [217].

Изучая проблему мотивации научно-педагогической деятельности исследователи связывают ее с психологией обучающегося, что, по нашему мнению, верно. Исследователи в этом случае используют понятие о ключевых компетенциях применительно к обучающимся. Они описывают процесс актуализации ключевых компетенций как выполнение действий, состоящих в извлечении из кратковременной или долговременной памяти ранее усвоенного материала для его использования. Актуализация ключевых компетенций в процессе профессиональной подготовки есть воплощение, реализация и опредмечивание знаний, умений, навыков обучающимися. В структуре процесса профессиональной подготовки актуализация ключевых компетенций в основном реализуется во взаимодействии преподавателя и студента. Она есть результат взаимодействия подсистемы «студент» и подсистемы «преподаватель». При этом подчеркивается, что мотивационная составляющая должна быть приоритетной и направленной на формирование у будущих менеджеров стремления к реализации приобретенных знаний, умений, навыков,

компетенций. Недооценка механизмов мотивационной сферы в процессе профессиональной подготовки не способствует эффективности процесса актуализации ключевых компетенций будущих менеджеров. Реализация мотивационных механизмов в процессе профессиональной подготовки осуществляется посредством функций управления и самоуправления в структуре объект-субъектного и субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента. Подчеркивается важность наличия достаточно сильных и устойчивых мотивов профессиональной подготовки (как внутренних, так и внешних), что может побудить будущего менеджера к проявлению стремления к обучению, и в дальнейшем к саморазвитию и профессиональному росту. Показано, мотивация выступает как действенный инструмент актуализации ключевых компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров [129].

Можно сказать, что научная проблема мотивации научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы, оставаясь актуальной, не является исчерпанной и имеются неразрешенные вопросы, связанные с мотивацией именно научно-педагогической деятельности ПВШ. Недостаточно исследованы особенности мотивации в связи с содержательными и структурными характеристиками мотивационно-потребностной сферы субъекта научно-педагогической деятельности, типами личности субъекта труда и профессиональным поведением в контексте профессионализма.

В исследованиях отечественных ученых установлена взаимосвязь феноменов мотивации и компетенции. Важно подчеркнуть положение современной науки о том, что мотивация является интегральной частью компетенции [183, С. 283-284].

Согласно современным воззрениям, компетенции и личностно-профессиональные качества включают стандартные компоненты – операционный, то есть соответствующие знания и умения, мотивационно-ценностный, отражающий мотивы к соответствующему виду деятельности

и ценностное отношение к ней, оценочно-рефлексивный (регулятивный, диагностический – способность к самоанализу, рефлексии и самоуправлению) и поведенческий (творческий, реализуемый в деятельности – личный опыт в соответствующих видах деятельности). Из этих компонентов и формируется профессионализм субъекта научно-педагогического труда в соответствии с обобщенными научными представлениями о феномене.

Таким образом, теоретический анализ проблемы профессионализма научно-педагогического труда преподавателя вуза приводит к пониманию актуальности исследования ее как комплексной, интегрирующей вопросы исследования мотивации, понимания феномена компетенций в контексте современных тенденций развития образования и общества в целом и взаимосвязи их с профессиональным поведением.

3.2. Компетентностные характеристики субъекта профессионализма научно-педагогического труда

Проблема компетентности субъекта конкретного вида профессиональной деятельности требует анализа не только феномена профессиональной компетентности, но и анализа научных трактовок тех понятий, которые формируют основу понимания и логику умозаключений по заявленной теме. В данном случае речь идет о научно-педагогической деятельности, профессиональную компетентность которой следует анализировать в системе смежных понятий: образование, образовательная, педагогическая парадигма, научные подходы к образованию, профессиональная научно-исследовательская деятельность, педагогическая деятельность.

В образование понятие «компетентностный подход» пришло из западноевропейской системы профессионального образования, где применяется термин «обучение на основе компетенций», отражающий

определенную парадигму, утвердившуюся в науке и реализующуюся в практике.

Актуальная парадигма меняет представления исследователей и практиков относительно целей, задач, содержания и форм профессиональной деятельности, в частности, в пространстве высшей школы.

В науке существуют несколько отличающиеся определения парадигмы образования. Так, парадигма образования определяется как «принятая научно-педагогическим сообществом система социальных ценностей, теоретических, идей, принципов, экспериментальных и обучающих моделей и методов; образ мысли теоретиков и практиков обучения и воспитания, определяющие позиции педагогов и обучающихся, цели и содержание образования, педагогические технологии – уклад жизни учебных заведений» [167, С. 323].

Структурированный взгляд на феномен представлен следующим образом: «Парадигма образования – 1) всеобъемлющая формула состояния развития образования в определенный период. В парадигме заключается суть отношений между всеми составляющими образования как системного объекта, а именно: целью, содержанием, формами, методами, отношениями участников образовательного процесса; теоретическая модель, раскрывающая состояние образования в совокупности всех его составляющих, идеальный теоретический образ; 2) инструмент исследования, дающий возможность сделать анализ путей пройденного образованием (анализ истории развития образования) на основе сравнения его особенностей на определенном этапе исторического пути: общая категория, под которую можно подвести все стороны образовательной деятельности, которые давали бы возможность представить состояние образования в определенный исторический период» [20, С. 205].

Отдельно исследователи выделяют и описывают педагогическую парадигму. «Парадигма педагогическая – 1) совокупность теоретических,

методологических и иных установок, принятых научным сообществом на каждом конкретном этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; это также определенный набор предписаний (регуляторов); 2) признанная всеми совокупность научных достижений, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений; 3) устойчивая система социально значимых идей и теорий, отражающих закономерности педагогики и образования» [20, С. 225–226].

Исследователи и практики единогласны в том, что парадигма образования исторически меняется под влиянием новых ценностей общества, трансформации ментальности, развития личности. Этому способствует накопление противоречий в науке и при ее взаимодействии с практикой.

В определенный момент возникает объективная потребность и необходимость перехода к новой образовательной парадигме. «Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от получения образования как готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как средство ее самореализации в жизни, как средство построения личной карьеры» [176, С. 50].

Анализ научной литературы показывает, что исследователи выделяют различающиеся цели каждой парадигмы. Цель компетентностной парадигмы – формирование компетентного ученика в органическом единстве комплекса общекультурных и профессиональных компетенций, на основе приобретенных им осознанных знаний, умений, способов деятельности и постоянно стремящегося к самообразованию, самовоспитанию, совершенствованию и самореализации. Целью знание-ориентированной парадигмы является овладение учеником знаниями,

умениями, навыками в образовательном процессе школы, колледжа, вуза – и на всю жизнь. Целью личностной парадигмы является индивидуальный подход к воспитанию, обучению, развитию – на основе учета психологических особенностей учеников и персонификации учебно-воспитательной работы с ними. Культурологическая парадигма ставит своей задачей передачу учащимся опыта предшествующих поколений за счет «вхождении» их в культуру и развитие на этой основе собственного жизненного опыта каждого ученика [201].

Переход к новой образовательной парадигме невозможен без изменений во всех звеньях педагогической системы, в первую очередь в ценностях и целях воспитания и обучения [36, С. 117]. То есть внедрение в практику образования методологии компетентного подхода требует изменения представлений ПВШ относительно себя, обучающегося в контексте осознания актуальных ценностей, целей образования, а также необходимо овладение системой деятельностей, технологий и методик обучения и воспитания, адекватных этим целям и смыслам. Меняется модель оценки результата подготовки специалистов, в определенное время большее значение имеют именно профессиональные компетенции. Поэтому основой разработки федеральных государственных образовательных стандартов является введение компетентного подхода при оценке качества результатов образования. Поэтому в целом компетентный подход – это направленность образования на результаты, выражающиеся в необходимых для жизни и труда общекультурных и профессиональных компетенциях, связанных с процессами самоопределения, социализации, развития индивидуальности и самоактуализацию личности. Анализ практики образовательной деятельности показывает, что появляются тенденции повышения значимости над-предметных, над-профессиональных компетенций. Это происходит в связи с необходимостью овладения обучающимся такими способами жизни и деятельности, которые позволяли бы ему

самостоятельно развиваться, обучаться, что выражается, как было показано выше в понятии эволютивной компетенции.

Теоретический анализ научной проблемы компетентности научно-педагогической деятельности показывает, что на фоне сменяющейся парадигмы собственно сам компетентностный подход дифференцируется и выделяется компетентностно-деятельностный подход. Так, О. М. Коломиец пишет, что в соответствии с методологией компетентностно-деятельностного подхода профессиональная компетенция преподавателя высшей школы рассматривается как его способность и готовность выполнить деятельность, которая обеспечивает достижение каждым обучаемым образовательных результатов востребованного им и социумом уровня качества. Эта деятельность опосредована психическим образом компетенции, который выступает в ориентировочной функции к процессу решения преподавателем профессиональных задач [118, С. 9]. Такое положение дел говорит о некоторой ограниченности собственно компетентностного подхода и попытках исследователей через уточнение фокуса анализа развивать его применительно к решению конкретных научно-практических задач. Вместе с тем, отметим, что в контексте проблемы профессионализма и в этом случае сохраняется имеющаяся дихотомия, так как феномен компетентности «разделяется» на компетентность деятельности и компетентность личности, что, с нашей точки зрения, требует самостоятельного решения.

Итак, в науке оформляются и реализуются на практике компетентностно-деятельностный подход (О. М. Коломиец, М. А. Афанасьев, О. В. Бутыльченко, Т. Ю. Глазкова, Е. Н. Карева, М. В. Лебедева, Н. А. Макацария, Е. Н. Попова, Е. И. Селифанова, М. А. Фокина, И. В. Хамани, Л. С. Юдаева и др.) и системный подход (З. А. Решетова, О. М. Коломиец, Ю. А. Самоненко, И. Г. Шамсутдинова, Ю. С. Архангельская, О. А. Малыгина, Н. Е. Дерябина, Т. В. Факушина и

др.) к образовательному процессу [118]. В рамках указанных подходов раскрываются предметный и деятельностный компоненты, которые описываются через призму системного видения феномена компетенции.

Исследователи делают попытку дать интегральное описание феномена компетенции через определение дефиниции и структурные свойства: компетенция – это совокупность активно используемых знаний, умений, навыков, а также профессионально-важных качеств личности, которые необходимы для успешного выполнения работы на соответствующей позиции и которые могут быть измерены через наблюдаемое поведение. Компетенция позволяет описать практически все элементы готовности человека к эффективной работе в заданной ситуации.

Компетенциям присущи следующие структурные свойства:

1) динамичность, поскольку они постоянно изменяются (с изменением мира, с изменением требований к успешной деятельности);

2) ориентированность на будущее (проявляются в возможностях для личности проектировать свое профессиональное развитие, опираясь на собственные способности с учетом требований будущего);

3) деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях (ситуациях);

4) альтернативность, проявляющаяся в умении осуществлять выбор исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации;

5) связанность с мотивацией на непрерывную, самообразовательную деятельность [253, С. 177].

Психология труда оперирует представлениями о профессиональной компетентности как о совокупности профессиональных знаний, умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности [81, С. 233] или как об особом свойстве людей систематически, эффективно и надежно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях [243, С. 83].

Под профессиональной компетентностью преподавателя высшей школы понимается усвоение и владение им соответствующими компетенциями на определенном уровне. Компетентность преподавателя высшей школы – это комплексная характеристика личности, основанная на интеграции мотивационно-ценностных, когнитивных, аффективных, конативных элементов, а также профессионально важных качеств и способностей, выраженная в уровне освоения преподавателем соответствующих универсальных и профессиональных компетенций. [100, С. 152]. Представленный вариант понимания компетентности ПВШ отражает сложность феномена и показывает наличие взаимосвязи между различными компонентами психики личности, практически не исключая ни одну. Так, в определении соединены воедино психические процессы, состояния, свойства личности и такие психические образования как знания, умения и навыки, которые воедино выражаются в уровне универсальных и профессиональных компетенций. Такое понимание компетентности затрудняет научное исследование феномена, так как сложно операционализировать составляющие феномена для диагностики из-за их многочисленности и локализованности в структуре психики.

Н. В. Кузьмина [131] рассматривает профессиональную компетентность педагога как его осведомленность и авторитетность, как свойство личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи, рассчитанные, в свою очередь, на формирование личности другого человека. Важно подчеркнуть указание на взаимосвязь субъектов образовательного процесса, реализация компетенций преподавателем проявляется с уровне сформированности компетенций у обучающегося. Эта точка зрения схожа с позицией А. К. Марковой, согласно которой профессионально компетентным является такой труд преподавателя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, в котором реализуется личность преподавателя, в котором достигаются хорошие

результаты в обученности и воспитанности (А. К. Маркова, 1996). С нашей точки зрения и в контексте понимания сути профессионализма субъекта научно-педагогической деятельности, важен акцент именно на субъекте учебно-профессиональной деятельности, так в нем отражаются результаты профессионализма ПВШ в виде компетентности, в том числе, и профессиональной, с учетом закономерностей профессиогенеза.

Изучая собственно компетентность, исследователи приходят к выводу относительно ее сложной структуры. Выделяется такая характеристика как многокомпонентность компетентности, что обуславливает наивысшую успешность в той или иной деятельности [222, С. 388-389].

Исследователи анализируют структуру профессиональной компетентности преподавателя, они выделяют в ней: специальные знания и умения в области преподаваемой науки (дисциплины); психолого-педагогическую компетентность; коммуникативную компетентность; социально-организационную (управленческую) компетентность; креативную компетентность [257, 258].

Вопросами профессиональных компетенций и компетентности занимались многие исследователи в России и за рубежом, такие как: И. А. Зимняя [85, 86], Джон Равен [200], Н. В. Кузьмина [130], А. К. Маркова [156], А. В. Хуторской [249], Ж. В. Ж. В. Фомина [243] А. Г. Казакова [100], Е. Н. Каменская [101] и другие. В исследованиях указывается, что компетенция состоит из предметного, деятельностного и субъектного компонентов [118, С. 9]. И. А. Зимняя выделяет пять компонентов компетенции: 1) готовность к проявлению компетенции (мотивационный аспект); 2) владение знанием содержания компетентности в стандартных и нестандартных ситуациях (когнитивный аспект); 3) опыт проявления компетентности в стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект); 4) отношение к содержанию компетентности к объекту ее приложения (ценностно-смысловой аспект); 5) эмоционально-

волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [86]. Эти компоненты исследователи рассматривают как некий инвариант структуры компетенций [258].

Относительно компетентности в образовании представлена и такая точка зрения, согласно которой структуру компетентности составляют три компонента: когнитивный (знать), представляющий собой систему декларативных (знаю «что»), процедурный (знаю «как») и методологический (знаю «как узнать»). Считается, что образование стоит на четырех основах, образуя соответствующую компетентность: learning to know – учиться знать: профессионально-методическая компетентность; learning to do – учиться делать: компетентность в плане деятельности, претворения задуманного в жизнь; learning to live together – учиться жить вместе: социально-коммуникативная компетентность; learning to be – учиться быть: компетентность в плане личности [167, С. 304-305].

Таким образом, структурные компоненты компетенции в представлениях исследователей различаются как по количеству, так и по содержанию.

Еще одним важным аспектом анализа проблемы профессиональной компетентности является вопрос относительно классификаций, типологий компетенций, компетентности, в том числе, в отношении труда ПВШ.

Действительно, в науке имеются представления относительно типа и уровня компетенций. Так, Л. М. Спенсер и С. М. Спенсер различают поверхностные и глубинные компетенции [229]. К первым относятся знания и навыки, которые относительно просто развить, а ко вторым – мотивы и свойства. Мотивы личности, лежащие в основе её профессиональной направленности, труднее поддаются оценке и развить их труднее, однако успешность профессионала во многом определяется через данные характеристики. Мотивы нацеливают, направляют и позволяют выбрать поведение, определенные действия, отражающие глубинные ценности и направленные на соответствующие им цели.

Мотивированные на достижение люди постоянно ставят перед собой многообещающие и трудные цели, несут личную ответственность за их достижение и пользуются обратной связью для достижения лучшего результата. Представления относительно центральных и поверхностных компетенций даны в модели Л. М. Спенсера и С. М. Спенсера [229, С. 9]. Модель отражает систему разнообразных феноменов, взаимно обеспечивающих компетенции. Базовыми образованиями выступают мотивы, свойства личности, на их основе строится «Я-концепция», в которой отражены установки и ценности. Они, по мнению авторов, поддаются корректировке при помощи тренинга или упражнений для позитивного развития, хотя это требует намного больше времени и усилий, чем корректировка поверхностных компетенций [там же, С. 11]. Такое видение согласуется с представлениями других исследователей непосредственно о профессиональной компетенции, в соответствии с которыми она формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, т. к. только при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат [90].

В науке выделены виды педагогической компетентности (Н. В. Кузьмина): специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины, методическая компетентность в области способов формирования знаний, умения учащихся, социально-психологическая компетентность в области процессов общения, дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся, аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [7].

Имеются работы, в которых исследователи структурируют компетенции субъекта педагогического труда, выделяя кластеры, которые характеризуют внутренний, психологический контекст активности субъекта через описание осуществляемых им действий. Основные

педагогические компетенции преподавателя можно сгруппировать в пять кластеров: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные. К гностическим компетенциям относят действия, способствующие накоплению знаний о целях, объектах и субъектах педагогического процесса. Проектировочные компетенции представляют собой действия, связанные с планированием стратегических и тактических задач и способах их решения. Конструктивные компетенции характеризуют действия, касающиеся отбора и композиционного построения содержания обучения и воспитания. Организаторские компетенции отражают действия, направленные на конкретную организацию взаимодействия педагога и студентов, коммуникативные – относятся к установлению педагогически целесообразных взаимоотношений участников педагогического процесса. [85]. Представленная точка зрения подчеркивает результативно-целевой смысл компетентностного подхода в образовании. В перечне компетенций можно увидеть те, которые обеспечивают внешние контакты субъекта в образовательной среде и обращенные собственно к личности, внутренние, что согласуется с представлениями о сути профессионализма как явления, включающем собственно профессиональную деятельность и субъекта ее реализации. Но эти, связанные с внутренними механизмами функционирования субъекта педагогического труда компетенции, указаны в назывном порядке, наряду с другими, хотя роль их, с нашей точки зрения, значительно важнее.

Авторы, проводя анализ структурирования компетенций, показывают, что теоретической основой выделения трех групп ключевых компетентностей для исследователей послужили сформулированные в отечественной психологии положения относительно того, что человек есть субъект общения, познания, труда (Б. Г. Ананьев); что человек проявляется в системе отношений к обществу, другим людям, к себе (В. Н. Мясищев); что компетентность человека имеет вектор акмеологического развития

(Н. В. Кузьмина, А. А. Деркач); что профессионализм включает компетентности (А. К. Маркова). С этих позиций были разграничены три основные группы компетентностей: 1) компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; 2) компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; 3) компетентности, относящиеся к деятельности человека во всех ее видах и формах [237, С. 25].

Например, О. А. Ходенкова в своей классификации ключевых компетенций для профессорско-преподавательского состава вузов выделяет четыре группы компетенций: функциональные, научно-педагогические, личностные и этические компетенции. Так, функциональная группа ключевых компетенций представлена гностическими и организаторскими умениями, реализуемыми в профессионально-педагогической сфере. Группа научно-педагогических компетенций характеризует организационно-технологическую сторону педагогического процесса и заключается в формировании умений организовать образовательный процесс. Личностные компетенции представлены такими качествами личности как рефлексия общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность, гибкость, эмпатичность. Наконец, этические компетенции основаны на восприятии и разделении норм поведения высшей школы [247, С. 171].

Анализ показывает, что возможно разделение компетенций преподавателя высшей школы на универсальные и профессиональные. К универсальным компетенциям преподавателя высшей школы относятся социально-личностные и общекультурные, они отражают осознание преподавателем значимости и важности своей профессии; наличие высокой мотивации к осуществлению своих профессиональных обязанностей. Такой компетенцией можно считать и наличие гуманистической позиции по отношению субъектам взаимодействия в пространстве образования; высокую культуру мышления; психологически

грамотные стандарты поведения; способность выстраивать эффективную профессиональную коммуникацию и другие. Выделяются общенаучные компетенции преподавателя вуза, отражающие уровень владения предметом и компетенциями в научной специальности. К инструментальным в целом можно отнести умение пользоваться информационными и коммуникационными технологиями, владение иностранными языками, компетенции, обеспечивающие реализацию дистанционного обучения, кейс-технологий и создание мультимедийных презентаций.

Профессиональные компетенции включают научно-исследовательские способности, развитую рефлексивность, владение методологией и методикой проведения исследований в предметной области, внедрения инноваций в учебный процесс. Организационно-методические компетенции как готовность к взаимодействию в пространстве решения задач высшей школы отражает способности к широким контактам ПВШ на уровне административно-деловой коммуникации, способности к организации и проведению научных конференций, межвузовских семинаров, круглых столов, вебинаров и пр. Одной из задач вуза является воспитание студента, поэтому выделяются воспитательные компетенции ПВШ. Они включают владение методикой реализации профессионально ориентированных программ, способности осуществления мониторинга развития студента, как будущего профессионала, умений построения траектории персонального развития обучающегося и др. Можно говорить о целесообразности выделения и комплекса учебно-методических компетенций, так как это самостоятельное направление в профессиональной деятельности ПВШ. Это способности ПВШ разработать и реализовать на практике различные формы учебных занятий, лекционные, семинарские и практические занятия, реализуя поставленные профессионально ориентированные образовательные цели. К этим компетенциям относится

владение методами устного и письменного изложения учебного материала, готовность к использованию инновационных методов и средств обучения и воспитания, знание психологических основ развития личности. ПВШ обязан владеть компетенцией разработки учебно-методических материалов, семинарских, лекционных и практических занятий, рабочих программ дисциплин, комплекса оценочных средств проверки уровня сформированности требуемых ФГОС компетенций, др.

Из общего перечня компетенций, представленного нами выше, отдельные виды компетенций повторяются у исследователей [266, С. 197]. В профессиональную компетентность в нем включаются общекультурные и общенаучные компетенции, а также инструментальные, связанные со знанием иностранных языков, с умением пользоваться информационными и коммуникационными технологиями, которые приобретают особую важность и значимость в современном информационном обществе.

Компетенции и представления о них служат исследователям основой для разработки моделей профессионализма ПВШ. Выбор состава компетенций для этого определяется следующими критериями: 1) универсальность как необходимость для всех преподавателей, занимающихся образовательной деятельностью; 2) соответствие требованиям развития образовательного процесса современного вуза; 3) необходимость разработки специального инструментария для объективной оценки уровня развития; 4) значимость для конечных результатов профессиональной подготовки выпускников [220, С. 4]. Руководствуясь этими критериями, в качестве основы модели профессионализма преподавателя авторы выделяют обучающую и проектно-методическую деятельности [там же].

В результате обобщения имеющихся данных, исследователи и практики разрабатывают рейтинг значимости групп компетенций, описывают их содержание и предлагают для практической деятельности методическое пособие по сертификации преподавателей университета на

основе оценки научно-педагогических компетенций [220]. Они делают вывод, что современному преподавателю для организации эффективного учебного процесса нужны следующие профессиональные компетенции [там же, С. 11]. Представим их для удобства восприятия в виде таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Профессиональные компетенции преподавателя современного вуза

<i>Ранг значимости</i>	<i>Группы компетенций</i>	<i>Содержание компетенций</i>
1	Глубокие знания предмета обучения	Знание истории и основ учебных дисциплин
2	Педагогическое мастерство	Умение передать знания слушателям, привить желание учиться
3	Широкий научный кругозор	Эрудированность, умение быть интересным собеседником
4	Готовность к инновациям и научному творчеству	Способность и желание вести научный поиск, творческий подход к проблемам
5	Наличие ученой степени, владение методиками научного поиска	Постоянное стремление к изменениям, креативность
6	Инновационная мобильность	Владение иностранными языками и компьютерными технологиями

Как можно увидеть, перечень компетенций в таблице включает разные феномены, в том числе, и те, которые, по сути, компетенцией считать нельзя, например, наличие ученой степени. Это формальный результат, подтверждающий уровень квалификации преподавателя. Вместе с тем, общая картина дает представление о разнообразии тех видов деятельности, которые требуют определенного строя личности субъекта труда. Но общая проблема понимания компетенций ПВШ этим не

решается, так как имеются и другие научные представления относительно этого вопроса.

Так, в науке выделены инвариантные и вариативные профессиональные компетенции преподавателя вуза [118, С. 34]. Автор развернуто описывает компетенции преподавателя вуза, структурируя их и показывая возможность применения в условиях вузовского обучения принципов теории поэтапного формирования учебных действий и понятий П. Я. Гальперина. В этой части О. М. Коломиец логична и убедительна, но автор исходит из представлений, что субъект труда самореализуется, а это не так. Инвариантные и вариативные профессиональные компетенции, с нашей точки зрения, при их усвоении и реализации должны быть согласованы с тем, какова мотивационная составляющая профессиональной деятельности. Только тогда они осуществимы.

Основанием классификации компетенций в профессиональной среде, считают ученые, можно считать их сущность и содержание. При этом выделяют: фундаментальные компетенции, необходимые для эффективной работы, когнитивные компетенции (знание и понимание). К этому блоку часто относят также интеллектуальные компетенции (системность, нестандартность, динамичность и гибкость мышления), фундаментальные компетенции, связанные с индивидуальной эффективностью, личностные компетенции (ответственность в принятии решений, адаптивность, мотивация к достижению, готовность к обучению и др.), операционные компетенции, необходимые для эффективной работы, функциональные компетенции (психомоторный и прикладной навыки). К этому блоку могут быть также отнесены организационно деловые компетенции, например, умение осуществлять руководство группой, способность планировать и проектировать деятельность и др., операционные компетенции, связанные с индивидуальной эффективностью, социальные компетенции, включающие поведение и отношение. Чаще всего этот блок представлен коммуникативными компетенциями, например:

эффективность общения с людьми, гибкость в общении, умение вести переговоры, умение излагать свою точку зрения, умение слушать и др. [267, С. 78].

Учитывая сложность феномена профессиональной деятельности ПВШ и требования модернизации и психологизации образовательной среды, отдельные исследователи выделяют собственно психологическую компетентность субъекта педагогической деятельности (Н. В. Кузьмина, Е. Н. Каменская, др.). В концепции Н. В. Кузьминой психологическая компетентность педагога представлена следующими компонентами: социально-перцептивная компетентность педагога, социально-психологическая компетентность, аутопсихологическая компетентность, коммуникативная компетентность и психолого-педагогическая компетентность [84, С. 121]. Е. Н. Каменская в своем исследовании психологической компетентности преподавателя вуза предлагает модель структуры психологической компетентности, включающую три основных блока: функциональный, рефлексивный и мотивационно-волевой [101, С. 98]. Заметим, что мотивационно-волевой блок психологической компетентности преподавателя вуза включает мотивы, цели, потребности и ценностные установки личности, что обеспечивает профессиональный рост и саморазвитие педагога, наличие адекватной мотивации профессиональной деятельности.

Следует отметить, что некоторые исследователи указывают, что психологическая компетентность является составляющей психологической культуры личности [218, С. 19]. В этом случае самостоятельным предметом исследования выступает именно психологическая культура личности, но и этот феномен обращен в проблеме профессионализма в педагогическом взаимодействии и исследуется в компетентностной парадигме.

Как показывает теоретический анализ и практика, перед преподавателем встает необходимость непрерывного психолого-

педагогического переосмысления используемых форм и методов обучения, что обеспечивается компетентностью в обеспечении информационной основы педагогической деятельности в этом случае. Владение информационными основами педагогической деятельности выражается в информационной компетентности – совокупности знаний, умений и определенных качеств личности педагога, необходимых для подготовки и внедрения в образовательный процесс проектов и различных дидактических материалов, основанных на использовании информационно-коммуникационных технологий [228, С. 51]. Исследователи отмечают, что в процессе профессионально-личностного роста преподавателя сфера его компетенций объективно расширяется, хотя может оставаться прежней, если педагог не ориентирован на саморазвитие, повышение результатов своего труда [121, С. 28]. Таким образом, подчеркивается значимость наличия мотивации субъекта к конкретной деятельности по самообразованию, саморазвитию новых компетенций.

К новым профессиональным требованиям можно отнести и то, что в современных условиях модернизации образования инновационная деятельность преподавателя рассматривается как необходимое условие профессионализма. Инновационная компетентность подкрепляет, обогащает педагогическую деятельность характеристиками, обеспечивающими ее современный уровень. Готовность к инновационной деятельности связана с потенциальной способностью действовать в меняющихся условиях, находить решения возникающих проблем, к их творческому преобразованию, что и обеспечивает основу инновационной компетентности. Но преподавателю необходимо осознавать ценность инновационной деятельности, иметь сформированную мотивацию инновационного поведения. И в этом случае инновационная компетентность неразрывно связана с ориентацией педагога на саморазвитие, с адекватной мотивацией в отношении инноваций. Показано, что инновационная компетентность позволяет преподавателю

проявлять свои индивидуальные возможности, самореализовываться в своей профессиональной деятельности [121, С. 29].

Компетентности многофункциональны и междисциплинарны, они необходимы для достижения целей и решения задач в различных ситуациях, в любой сфере жизни и деятельности. Очевидно и то, что овладение компетенциями (профессионально-методической, компетентностью в плане деятельности и социально-коммуникативной) потребует значительного интеллектуального развития, рефлексии, самооценки, критического мышления, способности к определению собственной позиции. Все перечисленное есть не что иное, как компетентность в плане личности, основу которой составляет способность учиться всю жизнь.

Особое значение придается социально-коммуникативной компетентности, касающейся жизни в обществе, в котором тесно переплелись различные культуры, вероисповедания, политические партии. Образование должно воспитать в молодежи такие межкультурные компетенции, как понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий. Говоря о социально-политической компетенции, мы указываем на способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, а также обладать способностью критического отношения к тому, что распространяется по каналам средств массовой информации и с помощью рекламы [167].

Важно, что в исследованиях подчеркивается, компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности. В этом понимании компетентность интегрирует в себе три аспекта: когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности), аксиологический (наличие

определенных ценностей). В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализовываться, саморазвиваться). Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое, пусть даже в малых масштабах, несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований [249].

Компонентами компетентностной парадигмы выступают ценности, мотивы, нормы, цели, позиции участников учебного процесса, формы, методы, средства, контроль и оценка качества обучения, воспитания и развития учащихся [176].

Новыми становятся требования самоопределения личности в отношении своей эволюционной цели (Дж. Пор). Эволюционной целью преподавателя становится – развить человека в направлении «универсум». Универсальность – категория, отражающая высшую ступень психологически-духовного развития человека. Она проявляется в полном осознании смысла своей жизни, в знании своей причастности миру, в ощущении духовного единства с универсумом.

В современной психологической науке исследователями разделяется представление о системной природе психических явлений. «Включаясь во всеобщую взаимосвязь событий материального мира, психические явления выражают уникальное единство разнообразных свойств живых существ. В совокупности они образуют «функциональный организм», позволяющий человеку гибко ориентироваться, коммуницировать и действовать в перманентно меняющемся мире» [94, С. 10]. С этой точки зрения компетентность может трактоваться как системное психологическое новообразование личности, субъекта деятельности (учебной, профессиональной, инновационной и пр.).

Итак, в психолого-педагогической литературе и непосредственно в исследованиях по психологии труда определенным образом представлен компетентностный подход, показаны возможные трактовки понятий

компетенции и компетентности, выделены типы, кластеры, уровни компетенций и компетентностей, имеются модели компетенций субъекта труда. Но в целом не существует единой классификации компетенций, которая могла бы объединить все существующие модели профессиональных компетенций, в том числе, преподавателя вуза.

Анализ имеющихся описаний компетентностной парадигмы, подхода, структуры компетенции показывает, что в современной науке имеется материал, позволяющий определенным образом понимать, на что следует обращать внимание участникам образовательного процесса при переходе на профессиональную деятельность в направлении формирования компетенций. Но в имеющихся представлениях не учитывается важнейший параметр, относящийся к труду, профессиональной деятельности субъекта, а именно его желание это делать. Действительно, знать что, знать как, уметь получить новую информацию и прочая активность возможна только при условии наличия потребности в этом. В связи с этим важнейшее значение приобретает мотивационно-потребностная сфера личности, как источник активности субъекта. Без соответствующей организации потребностей и мотивов невозможно говорить о профессиональном развитии личности. Однако, в научных исследованиях этот аспект проблемы явно не выделен, хотя исследователи к нему так и или иначе обращаются и указывают мотивационную составляющую компетентности. Например, О. М. Коломиец пишет: «Исходным в деятельности преподавателя является мотив – потребность в профессиональной самореализации, т. е. в реализации на практике конкретной компетенции в процессе решения профессионально-педагогических задач, которая обеспечивает высокий уровень образовательных результатов обучаемых. Для реализации мотива преподаватель включается в деятельность» [118, С. 26]. В этом случае субъект однозначно выглядит как самореализующийся, но так быть не может. В каждом подходе есть свои требования к субъекту труда,

следовательно, профессионально важные качества личности преподавателя, обеспечивающего реализацию образовательной деятельности, различаются. За ними стоят разные потребности личности. И это важно, так как смена парадигм происходит так, что на разных этапах профессионализации человек должен соответствовать требованиям профессии. Например, с позиций компетентного подхода система компетентностей субъекта педагогического труда в каждом – будет своя, то есть личность субъекта педагогического труда в знаниевой парадигме будет структурно и содержательно отличаться от той, которая требуется в личностном подходе и пр. Это не только не снимает проблему «не вовлеченности» субъекта труда, его изначальную отстраненность от требований подхода, вообще от подхода, а усиливает задачу изучения потребностей субъекта труда. Преподаватель может вообще подхода как такового не знать, не владеть требуемыми компетентностями или не хотеть работать в нужном ключе. Это реальная ситуация в образовании, особенно с учетом, что возраст преподавателей и выработанные стереотипы мешают быть мотивированным на выработку новых навыков. Вообще сами названия подходов исключают субъекта научно-педагогического труда, а акцентируют внимание на обучающемся. С нашей точки зрения, это не совсем правильно. Для образовательного процесса важна констатация равнозначного участия в решении задач профессиональной подготовки всех субъектов именно во внедряемом подходе.

Педагогическая деятельность в образовательных организациях высшего образования во многих случаях требует наличия у преподавателя определенного уровня квалификации, что соответствует требованиям нормативных документов, регламентирующих деятельность вуза.

Основная цель вида профессиональной деятельности: организация деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими

нормативно установленных результатов образования; создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования; методическое обеспечение реализации образовательных программ [194].

Требования федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) включают преподавательскую деятельность по образовательным программам высшего образования в качестве одного из видов профессиональной деятельности. Готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования является одной из требуемых ФГОС ВО общепрофессиональных компетенций выпускников аспирантуры. Ниже представлены требования к преподавателю по обобщенной трудовой функции – преподавание по программам профессионального обучения, СПО и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации - которые указаны в профессиональном стандарте (табл. 3).

Таблица 3

Требования к преподавателю высшей школы

Требования к образованию и обучению	<p>Среднее профессиональное образование – программы подготовки специалистов среднего звена или высшее образование – бакалавриат, направленность (профиль) которого, как правило, соответствует преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине (модулю)</p> <p>Дополнительное профессиональное образование на базе среднего профессионального образования (программ подготовки специалистов среднего звена) или высшего образования (бакалавриата) – профессиональная переподготовка, направленность (профиль) которой соответствует преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине (модулю)</p>
-------------------------------------	---

	<p>При отсутствии педагогического образования – дополнительное профессиональное образование в области профессионального образования и (или) профессионального обучения; дополнительная профессиональная программа может быть освоена после трудоустройства</p> <p>Педагогические работники обязаны проходить в установленном законодательством Российской Федерации порядке обучение и проверку знаний и навыков в области охраны труда</p> <p>Рекомендуется обучение по дополнительным профессиональным программам по профилю педагогической деятельности не реже одного раза в три года.</p>
Требования к опыту практической работы	<p>Опыт работы в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися и (или) соответствующей преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине (модулю) обязателен для преподавания по профессиональному учебному циклу программ среднего профессионального образования и при несоответствии направленности (профиля) образования преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине (модулю).</p>
Особые условия допуска к работе	<p>Отсутствие ограничений на занятие педагогической деятельностью, установленных законодательством Российской Федерации. Прохождение обязательных предварительных (при поступлении на работу) и периодических медицинских осмотров (обследований), а также внеочередных медицинских осмотров (обследований) в порядке, установленном законодательством Российской Федерации. Прохождение в установленном законодательством Российской Федерации порядке аттестации на соответствие занимаемой должности.</p>

Представленные формальные требования отражают общественный заказ на личность субъекта труда в сфере профессиональной подготовки кадров. Они не гарантируют высокого качества профессиональной деятельности, так как не касаются непосредственно требований к личности и содержанию профессиональной деятельности, вот поэтому так актуальна научная проблема компетентности субъекта труда с учетом взаимосвязи

его с проблемой компетентности субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Действительно важной спецификой труда преподавателя высшей школы является его объективное требование – взаимодействие с обучающимся. Логично, что не остался без внимания вопрос об уровне сформированности компетенций личности обучающегося. Так, в литературе имеются исследования студентов и выделяются следующие уровни развития компетентности (как результат педагогической деятельности): адаптационно-исполнительский – студент имеет отдельные декларативные и процедурные знания в конкретной предметной области; владеет алгоритмами их использования в типовых ситуациях; обладает ограниченной мотивацией достижения конечного результата; характеризуется скрытой потребностью к использованию обозначенного вида знания и технологий, ценностное отношение находится в потенции; продуктивный – студент имеет системные декларативные и процедурные знания в конкретной области; способен принимать решения в новой ситуации, актуализируя необходимые знания с использованием известных ему алгоритмов деятельности; способен развить конкретный способ решения задачи; обладает основными приемами; имеет регулярную потребность в саморазвитии, профессиональный интерес и потенциальное ценностное отношение к познанию, профессии; креативный – студент имеет систему декларативных, процедурных и методологических знаний в конкретной предметной области; способен принимать решения в нестандартных ситуациях; может анализировать, синтезировать, классифицировать профессионально значимую информацию в аспекте осваиваемого знания и технологий; проектирует свою деятельность в аспекте использования профессионального знания (технологии); имеет устойчивый профессиональный интерес, потребность в самоактуализации, самореализации в составляющей своей предметной области, соответствующей содержанию компетентности, актуальное ценностное

отношение к информации, как главному источнику знания, производительности и власти, к профессии в условиях нового производственного процесса [237, С. 50]. Как видим, в этом случае компетенции описываются через уровни развития, имеется их отнесенность к жизни и профессиональной деятельности субъекта, осваивающего профессиональную деятельность, и подчеркнута связь с обучением – это результаты деятельности субъекта педагогического труда. То есть уровень развития определенных составляющих личности обучающегося в отношении осваиваемой им деятельности становится следствием профессиональной деятельности преподавателя, имеющего определенный уровень профессиональной компетентности, выше которого он как субъект действовать не может. Следовательно, актуален вопрос относительно соответствия в пространстве взаимодействия ПВШ и обучающегося в таких аспектах как: мотивации обучения – учения, уровни профессионализма – компетентности, личностные характеристики преподавателя – личностные характеристики студента (ожидания, реальность, объективные требования).

Исследователи связывают его с проблемой выращивания собственной педагогической позиции. Педагогическая позиция преподавателя проявляется как его сознание (осознание собственного жизненного опыта): система потребностей, система норм, система способностей и его жизнедеятельность. Если преподаватель признает функции образовательного начала в жизнедеятельности своими профессиональными функциями, то ему следует стремиться к обеспечению целостности образования как единству процессов воспитания, обучения, развития, то есть к соразмерности воздействия на потребности, нормы и способности – к гармонии. Формирование педагогической квалификации преподавателя высшей школы можно рассматривать как единство и целостность педагогической позиции (понимание собственных функций) и владение педагогическими

технологиями [237, С. 75]. Обратим внимание, что в этом контексте указывается на феномен профессиональной позиции, посредством которого представляется и педагогическая квалификация преподавателя. Образовательный процесс, таким образом, направлен на выращивание потребностей, норм, способностей обучающихся. Этот аспект исследователи описывают через феномен культуры. Образованный тогда культурен, когда организованный специалистами педагогический процесс представляет собой взаимосвязанные процессы воспитания, обучения, развития, обеспеченные путем реализации соответствия (гармонии) цели, содержания, метода [там же, С. 80].

Исследователями и практиками отмечается необходимость, чтобы современный компетентностный подход позволил преодолеть ограничения реального производства, а компетенции действительно стали носить универсальный характер, и преподаватели вузов смогут сформировать их у студентов. В. Д. Шадриков в своей монографии, посвященной разработке методики оценки и развития профессионализма педагогических работников в рамках аттестационной модели, рассматривает содержание педагогической компетентности и её показатели. Педагогическая компетентность представлена шестью блоками в соответствии с профессиональным стандартом [255, С. 16]. Модель показывает совокупность разного рода компетентностей, создающих педагогическую компетентность как целостное образование. Выделяются шесть блоков, соотношенные со стандартом образования:

- 1) компетентность в области личностных качеств;
- 2) компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности;
- 3) компетентность в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности;
- 4) компетентность в разработке программы деятельности и принятии педагогических решений;

5) компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности;

б) компетентность в организации педагогической деятельности.

При этом каждая компетентность раскрывается через соответствующие компетенции, представленные знаниями, умениями и личностными качествами педагога. Но, с нашей точки зрения, в ней не отражена динамика процесса развития пространства образования и «спрятаны» механизмы, обеспечивающие развитие личности профессионала, поэтому само представление о совокупности компетентностей недостаточно для целостного видения феномена труда преподавателя вуза.

Анализ современного состояния дел в практике образования показывает необходимость быть мобильным в отношении принятия новых задач и саморазвития требуемых навыков. Так, исследователи отмечают, что в условиях стремительного развития и расширения доступности открытых информационных сетей передача «готовых» знаний перестает быть главной задачей учебного процесса, снижается функциональная значимость и привлекательность традиционной организации обучения [132]. Компетентностный подход в связи с этим отвечает требованиям времени, так как характерными признаками компетенций являются их многофункциональность, надпредметность и междисциплинарность, поэтому они позволяют решать проблемы в различных сферах и сторонах жизни, применимы в различных ситуациях, а многомерность обеспечивает включенность различных умственных процессов и интеллектуальных умений [218].

Важно заметить, что в современной научной психологии все более актуальным выглядит вопрос о взаимосвязи поведения человека в пространстве жизни, труда и согласованности этих явлений. Дж. Равен в своей книге «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация» указывает на неразрывность между поведением

человека на рабочем месте и в обществе и подчеркивает необходимость переоценки социально-значимых типов поведения, необходимости развития новых видов компетентности. Подчеркивается, что предпочитаемые стили поведения и виды компетентности проявляются в стремлении к значимым целям. Соответствующая мотивация побуждает людей проявлять различные виды компетентности [200].

Еще одним важным аспектом анализа проблемы профессиональной компетентности является вопрос относительно классификаций, типологий компетенций, компетентности, в том числе, в отношении труда ПВШ.

Действительно, в науке имеются представления относительно типа и уровня компетенций. Так, Л. М. Спенсер и С. М. Спенсер различают поверхностные и глубинные компетенции. К первым относятся знания и навыки, которые относительно просто развить, а ко вторым – мотивы и свойства. Мотивы личности, лежащие в основе её профессиональной направленности, труднее поддаются оценке и развить их труднее, однако успешность профессионала во многом определяется через данные характеристики. Мотивы нацеливают, направляют и позволяют выбрать поведение, определенные действия, отражающие глубинные ценности и направленные на соответствующие им цели. Мотивированные на достижение люди постоянно ставят перед собой многообещающие и трудные цели, несут личную ответственность за их достижение и пользуются обратной связью для достижения лучшего результата [229, С. 9]. Представления относительно центральных и поверхностных компетенций представлены в модели (рис. 1).



Рис. 1. Система центральных и поверхностных компетенций
по Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер

Как видим, модель отражает систему разнообразных феноменов, взаимно обеспечивающих компетенции. Базовыми образованиями выступают мотивы, свойства личности, на их основе строится «Я-концепция», в которой отражены установки и ценности. Они, по мнению авторов, поддаются корректировке при помощи тренинга или упражнений для позитивного развития, хотя это требует намного больше времени и усилий, чем корректировка поверхностных компетенций [229, С. 11]. Такое видение согласуется с представлениями других исследователей непосредственно о профессиональной компетенции, в соответствии с которыми она формируется в деятельности и всегда проявляется в органичном единстве с ценностями человека, т. к. только при условии ценностного отношения к деятельности, личностной заинтересованности достигается высокий профессиональный результат [90].

Общество быстро трансформируется, актуальными становятся новые способности, меняющие представления о профессионализме. Исследователи указывают, что в условиях сложности, новизны и неопределенности важной становится способность создавать новые стратегии поведения и деятельности, что для системы образования

означает нацеленность на формирование компетенции обновления компетенций [192]. Фактически более значимыми становятся не специальные, а универсальные компетентности человека, однако реализуемый компетентностный подход не нацелен на решение этой задачи. Для науки и практики требуется понимание того, какими ценностно-мотивационными характеристиками должен обладать субъект труда для решения задачи развития личности будущего профессионала, без такого понимания невозможно обеспечить «привитие» развивающемуся субъекту основы развития «компетентности обновления компетенций». Анализ феноменологии компетентностного подхода показывает, что он ограничен и как самостоятельный не позволяет решить эту задачу.

К универсальным компетенциям, без которых не может быть организован научно-педагогический труд, можно отнести, в частности, способность строить коммуникацию в заданном контексте, то есть педагогическое общение. В широком смысле общение можно понимать как реальность человеческих отношений, предполагающая любые формы совместной деятельности людей. В социальной психологии общение трактуется как осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностью совместной деятельности и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнеров [198, С. 364].

В отношении профессионального педагогического общения можно сказать, что это владение и управление его компонентами в условиях образовательной среды с ее изменяющимися задачами, поликультурностью, трансформацией ментальности личности и прочими актуальными характеристиками с ориентиром на партнера по коммуникации, на его потребности, интересы, возможности, то есть на его мотивационные и компетентностные характеристики.

Педагогическое общение – важнейший структурный компонент научно-педагогического труда. Анализ имеющегося научного

педагогического и психологического материала показывает, что существует общепринятое мнение профессионалов по педагогическому общению в целом [84], имеется представление о его специфике в системе «преподаватель – студент» в вузе [39, 96].

Педагогическое общение выступает в трех аспектах: 1. Как средство решения учебных задач; 2. Как система социально-психологического обеспечения воспитательного процесса; 3. Как способ организации взаимоотношений преподавателей и студентов, в котором сочетаются обучение и воспитание, и как процесс воспитания личности и творческой индивидуальности. Система вузовского педагогического общения в звене «преподаватель-студент» качественно отличается от школьного самим фактом их приобщенности к общей профессии, а это в значительной мере способствует снятию возрастного барьера, мешающего плодотворной совместной деятельности. В системе вузовского педагогического общения сочетаются два фактора: 1) взаимоотношения ведомый-ведущий; 2) взаимоотношения сотрудничества обучаемого и обучающего. Именно этот социально-психологический стержень придает взаимоотношениям в вузе особую эмоциональную продуктивность. Без осознания партнерства в деятельности студентов трудно вовлечь в самостоятельную работу, привить им вкус к профессии, воспитать профессиональную направленность личности в целом. Основные требования к отношениям «преподаватель-студент», «студент-студент» можно сформулировать следующим образом: взаимодействие факторов сотрудничества и ведомости при организации воспитательного процесса; формирование духа корпоративности, коллегиальности, профессиональной общности с педагогами; ориентация системы педагогического общения на взрослого человека с развитым самосознанием и тем самым преодоление авторитарного воспитательного воздействия; использование профессионального интереса студентов как фактора управления воспитанием и обучением и как основы педагогической и воспитательной

работы. Такой стиль формируется под влиянием двух важнейших факторов: увлеченности наукой, предметом; стремления превратить область научного поиска в материал педагогического воздействия, так называемого педагогического чувства [96].

Психологический анализ феномена педагогического общения показывает, что оно строится как деловое и как межличностное, включая в себя характеристики и того, и другого. Педагогическая же задача ставит преподавателя в определенные условия, в которых он реализует общение, это придает ему специфику [57, 54]. Задача преподавателя вуза заключается в том, чтобы сформировать оптимальный стиль педагогического общения, обеспечивающий решение педагогической задачи. В контексте проблемы профессионализма в этом и проявляется уровень его развития у ПВШ по критерию готовности создавать оптимальные психологические условия обучения и воспитания. Так как обучение и воспитание в вузе профессионально ориентировано, содержание педагогического общения должно обеспечивать требуемую цель – обеспечивать профессионализацию сознания. Это осуществляется за счет предъявления в процессе коммуникации профессиональных смыслов, целей, норм, ценностей профессии будущему субъекту труда, мы определяем этот процесс как профессиональную интернализацию [56].

Критериями оптимальности педагогического общения можно считать положительную динамику в мотивационно-потребностных и поведенческих характеристиках студента. Это развитие профессионально ориентированной мотивации, интересов обучающегося, положительное отношение к преподавателю, уважение, взаимное стремление к сотрудничеству, настрой на работу за пределами аудиторных занятий, наличие мотивации личностного роста. У преподавателя – это удовлетворенность трудом, признаки самореализации и некоторые другие параметры. В принципе оптимальный стиль общения предполагает владение внешними манерами поведения, коммуникативными умениями,

выразительностью и нестандартностью средств общения. Важно отсутствие эгоцентрических установок, чрезмерной рефлексии, наличие интереса к людям, доброжелательность. В основе оптимального стиля педагогического общения лежит психологическая культура личности как основа развития системы актуальных компетенций, обеспечивающих эффективность педагогической коммуникации. Так, можно говорить о партнерском и непартнерском стилях общения, которые, в компетентностном контексте, отражают различный «набор готовностей» ПВШ. Партнерский стиль предполагает высокую степень сотрудничества в выработке общей позиции по вопросу. Непартнерский стиль создает психологическое напряжение. Для него характерно игнорирование точки зрения собеседника, стремление найти у партнера понимание только в отношении собственных проблем, навязывание своих тем и проблем, невнимательное слушание. Педагогическому общению адекватны характеристики партнерского стиля общения [54]. В основе партнерского педагогического стиля общения лежат такие компетенции, как быть готовым проявлять толерантность, оказывать фасилитирующее влияние на обучающегося, организовывать командное взаимодействие в процессе обучения и др.

Исследователи отмечают, что психологической особенностью современного педагогического общения преподавателя и студента становится все более личностный характер этого вида взаимодействия [39].

На примере анализа универсальной компетенции партнерского общения показали, что сама компетенция педагогического общения как профессиональная не остается неизменной, она уточняется, конкретизируется или трансформируется под действием факторов среды, в ней присутствует мотивационно-потребностная составляющая, во многом определяющая уровень освоения и реализации данной компетенции в деятельности. С практической точки зрения это означает:

- 1) необходимость мониторинга развития тех характеристик субъекта

труда, которые обеспечивают требуемый уровень личностного присутствия преподавателя в процессе коммуникации, 2) нацеленное на развитие параметров мотивационно-потребностной сферы компонентов профессиональной компетентности для повышения эффективности коммуникации в системе «преподаватель – студент», 3) развитие профессионально ориентированного сознания обучающегося за счет «раскрытия» перед ним в процессе общения ценностей и норм профессиональной этики, смыслов профессии.

Таким образом, несмотря на существенные усилия исследователей и определенную проработанность теоретических и практических аспектов проблемы компетентностного подхода в контексте психологии профессионализма обнаруживается неполнота и несогласованность научных представлений относительно компетентности субъекта научно-педагогического труда. Требуется признание факта определенной ограниченности, но и наличие некоторого объяснительного ресурса компетентностного подхода, и, следовательно, необходимости дальнейшего развития его идей.

Учет важнейших параметров, в том числе, функциональных, непосредственно мотивационных и компетентностных характеристик субъекта научно-педагогического труда позволяет формировать теоретическую и методологическую основу исследования феномена профессионализма в контексте психологии труда как целостного психологического явления.

Заключение

В современной ситуации развития научного психологического знания, интеграции наук, в связи с информатизацией и компьютеризацией процессов обучения в вузе, глобализацией, интернализацией и другими модернизационными процессами в обществе, особенно острым становится вопрос о профессионализме субъекта труда.

Общество нуждается в такие периоды в обобщенном научном знании относительно профессионализма как феномена и некотором предвидении перспектив развития человека как субъекта профессионального труда. В книге на основе систематизации, структуризации и обобщения имеющегося научного материала представлен теоретико-психологический анализ феномена профессионализма в контексте анализа основных парадигм, теорий и научных подходов к нему, достижений науки в решении данной проблемы и возможностей развития темы с учетом современных реалий жизни.

Научно-педагогический труд – не только интересный, сложный психологический феномен, междисциплинарное понятие, но и предмет многочисленных научных исследований в психологии труда.

Теоретико-психологический анализ проблемы профессионализма, выполненный на основе обзора отечественных и зарубежных исследований и профессиографического анализа, позволяет сделать вывод о недостаточной изученности в науке проблемы профессионализма с учетом современных характеристик изменяющегося общества и образования, актуальных требований, как к трудящемуся человеку, так и к будущему субъекту труда.

На основании теоретического анализа выделены психологические основы профессионализма субъекта научно-педагогического труда. К ним относятся деятельностные, личностные, мотивационные и компетентностные характеристики субъекта научно-педагогического труда, которые, по нашему мнению, позволяют строить предположения

относительно возможности целостного описания профессионализма, что является актуальной научно-исследовательской задачей.

Монография «Теоретические основы профессионализма субъекта научно-педагогического труда» позволяет не только обобщенно представить достижения современной науки в области исследований феномена профессионализма, но и осознать наличие нерешенных научно значимых вопросов, относящихся к проблематике психологии профессионализма, как части психологии труда.

Автор надеется, что материал книги позволит читателям, будущим ученым, преподавателям вузов, аспирантам, студентам магистратуры по-новому взглянуть на известные факты, возможно, несколько трансформирует их понимание важных вопросов психологии профессионализма, актуализирует интерес к научным исследованиям субъекта профессионализма и тем самым обеспечит развитие науки и практики современного общества и образования.

Список литературы

1. Абдалина Л. В., Рыжкова Э. Н. Профессионализм преподавателя вуза как психолого-акмеологическая проблема // Известия ВГПУ. – 2014. – №2(263). – С. 92 – 94.
2. Абульханова–Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова–Славская К. А. О субъекте психической деятельности. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
4. Адизес И. К. Размышления о личностном развитии / Пер. с англ. Н. Постриган. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. – 208 с.
5. Акофф Р. Л. О целеустремленных системах – М.: Советское радио, 1974. – 271 с.
6. Алексеев Н. Г., Леонтович А. В., Обухов, А. С., Фомина Л. Ф. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся // Исследовательская работа школьников. – 2002. – № 1. – С.24-33.
7. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс.: М., 2002. – 212 с.
8. Андриющенко О. Е. Профессиональная активность студенческой молодежи в условиях современного российского общества: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Волгоградский государственный университет. – Волгоград, 2010. – 204 с.
9. Анисимов О.С., Деркач А.А. Основы общей и управленческой акмеологии: Уч. пособ. – М.: 1995. – 268 с.
10. Анохин П. К. Избранные труды. – М.: Наука, 1978. – 399 с.
11. Антошкина Ю. М. Профессиональная активность работников экономических и технических специальностей: автореферат дис. ...канд. психол. наук: 19.00.03 / Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. – Санкт-Петербург, 2013. – 23 с.
12. Арендачук И. В. Структурно-функциональная организация профессионализма личности в научно-педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2008. – 211 с.
13. Асмандиярова Э. В. Профессиограмма преподавателя высшей школы – важное условие в формировании профессионально значимых качеств педагога // Педагогический профессионализм в образовании: сбор. науч. тр. – Новосибирск, 2015. – С.3-5.

14. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание человека. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2007. – 528 с.
15. Бажанова С. В. Акмеологические факторы развития мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателей высшей школы: автореферат дис. канд. психол. наук. – Ульяновск, 2004. Библиотека авторефератов и диссертаций по педагогике. Режим доступа: <http://nauka-pedagogika.com/psihologiya-19-00-13/dissertaciya-akmeologicheskie-factory-razvitiya-motivatsii-professionalno-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavateley-vysshey-shkoly#ixzz58IHvshkW>.
16. Барабанщиков В. А. Принцип системности в психологической концепции Б. Ф. Ломова // Психологический журнал. – Т. 18. – № 1. – 1997. – С. 3-9.
17. Барабанщиков В. А. Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. Вып. 1. – С. 86–99.
18. Баранова Н.В. Подготовка преподавателей вузов к управлению образовательными программами высшего образования: дис. ... доктора педаг. Наук. – М., 2016. – 192 с.
19. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб., 2004. – 272 с.
20. Белкин А.С. Диссертационный совет по педагогике: (опыт, проблемы, перспективы) / А.С. Белкин, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2005. – 368 с.
21. Белова С. Н. Теоретико-методические основания формирования компетентности преподавателей в области внутривузовского оценивания качества образовательного процесса: дис. ... доктора педаг. наук. – Москва, 2017. – 399 с.
22. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
23. Бергаланфи Л. фон. Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем: сборник переводов / общ. ред. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23-82.
24. Бетина Е. М. Самореализация личности в пожилом возрасте через преодоление возрастного кризиса: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Тамбов, 2007. – 23 с.
25. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии. – М., 1998. – 48 с.

26. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
27. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристика и условия достижения. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 168 с.
28. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: Учебное пособие для вузов. – М.: ПЕР СЭ. 2001. – 511 с.
29. Большая Советская Энциклопедия. М., 1954. Т.30.
30. Большой Энциклопедический словарь. «Сов. Энциклопедия». – М., 1991, Т. 2.
31. Боронова Г. Х. Психология труда: Конспект лекций. – Издательство: Эксмо, 2008. – 160 с.
32. Брушлинский А. В. Деятельность, действие и психическое как процесс // Вопросы психологии. – 1984. – №5. – С.17–29.
33. Василенко О.Ю. Пути совершенствования стимулирования труда преподавателей вузов: дис. ... канд. экон. наук. – Омск, 2003. – 222 с.
34. Венда В. Ф. Инженерная психология и синтез систем отображения информации. – М.: Машиностроение, 1982. – 398 с.
35. Венда В. Ф. Фундаментальные проблемы, законы и методы оптимизации систем «человек-машина-среда» // Системный подход в инженерной психологии и психологии труда. – М.: 1982. – С.16-33.
36. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. – М.: Логос, 2017. – 335 с.
37. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека. – М., 1990. – 288 с.
38. Виханский О.С. Менеджмент: учебник / О.С. Виханский, А. И. Наумов. – М.: Магистр, 2014. – 576 с.
39. Власова В. Н., Таирова Н. Ю. Психологические особенности педагогического общения в вузе // Казанский педагогический журнал. – № 6. – 2017. – С. 86–88. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskie-osobennosti-pedagogicheskogo-obscheniya-v-vuze>.
40. Водопьянова Н. Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика. – СПб: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2011. – 160 с.
41. Волочков А. А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – 376 с.

42. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса: Методологическое исследование // Л. С. Выготский. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 291 – 436.
43. Гаврилов В. Е. Составление и использование психологических характеристик профессии в целях профориентации. – Л., 1988.
44. Ганзен В. А. Системные описания в психологии. – Ленинград: ЛГУ, 1979. – 211 с.
45. Гидденс Э. Социология / Пер. с англ.; науч. ред. В. А. Ядов; общ. ред. Л. С. Гурьевой, Л. Н. Посилевича. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 703 с.
46. Гижук Т. В. Критерии профессиональной успешности педагога // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки: сб. науч. ст. вып. 16: в 2 ч. – Минск: РИВШ, 2016. – С.65-72.
47. Глуханюк Н. С. Психологические основы развития педагога как субъекта профессионализации: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2001. – 40 с.
48. Голиков Ю. Я. Современные концепции автоматизации и подходы к человеку и технике // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. – №1. – С. 18-30.
49. Горшкова О. О. Подготовка студентов к исследовательской деятельности в контексте компетентностно-ориентированного инженерного образования: дис. ... докт. пед. наук. – 2016. – 394 с.
50. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
51. Давыдова Т. А., Арсеньев Ю. Н. Управление поведением и мотивацией человека / Известия Тульского государственного университета. – 2015. – №2. – С. 53-62.
52. Даутова О. Б., Крылова О. Н. Современный преподаватель высшей школы и системы дополнительного профессионального образования: разнообразие его профессиональных компетенций в России и за рубежом. Режим доступа: <http://www.ide-journal.org/article/2016-volume-3-number-%D1%81%D0%BE%D0%B2%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%B9-%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C-%D0%B2%D1%8B%D1%81%D1%88%D0%B5/>.

53. Демиденко Н. Н. Психология модернизации высшей школы: субъект, мотивация, труд: Монография. Электронное издание, не имеющее бумажного аналога. Номер государственной регистрации 0321303420. – Тверь, ТвГУ, 2013. – 272 с.
54. Демиденко Н. Н. Психология модернизации высшей школы: учеб. пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – 228 с.
55. Демиденко Н. Н., Корнева Е. Г. Психологические аспекты исследования проблемы профессионализма: взаимосвязи мотивационных характеристик субъекта с интернальностью // Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире: сборник статей Международной научно-практической конференции (4 июля 2019 г, г. Магнитогорск): в 2 ч. Ч. 2. / Уфа: OMEGA SCIENCE, 2019. – 194 с., С. 151–168. Режим доступа: <https://yadi.sk/d/Unb11fnoRDSchA>.
56. Демиденко Н. Н. Профессиональная интернализация и развивающийся профессионализм как понятия и феномены психологии труда // Вестник Тверского государственного университета. Сер. «Педагогика и психология». – 2019. – Вып. 3 (48). – С. 50-54.
57. Демиденко Н. Н. Психология труда учителя: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. – 176 с.
58. Демиденко Н. Н., Алискантова З. А. Профессиональная идентичность будущего психолога: сущность, актуальные проблемы, сопровождение развития: Коллективная монография / Под ред. Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Каравановой, Е.Д. Короткиной. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. С. 71 – 92.
59. Деркач А. А. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих: монография / А. А. Деркач, А. С. Огнев. – Воронеж, 1998. – 297 с.
60. Деркач А. А. Психолого-акмеологические основания и средства оптимизации личностно-профессионального развития конкурентно способного специалиста // Акмеология: Научно-практический журнал. – 2012. – № 4 (44). – С. 11-17.
61. Дикая Л. Г. Субъектная активность профессионала как основа его самореализации // Тенденции развития современной психологической науки: тезисы юбилейной научной конференции (Москва, 31 января – 1 февраля 2007 г.) / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2007. – Ч. 2. – С. 214–216.

62. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2017. – 360 с.
63. Дружилов С. А. Профессионализм как реализация ресурса развития / // Ежегодник Российского психологического общества // Ползуновский вестник. – 2004. – №3. – С. 200–208. Режим доступа: <http://drusa-nvkz.narod.ru/Resurs.html>.
64. Дружилов С.А. Психология профессионализма человека: интегративный подход // Журнал прикладной психологии. – 2003. – № 4-5. – С. 35-41.
65. Дубровский В. Я. Понятие управления в системодетальной методологии // Очерки общей теории деятельности. – М.: ННФ «Институт развития им. Г. П. Щедровицкого», 2011. – С. 366-384.
66. Егоров В. В., Скибицкий Э.Г., Храпченков В.Г. Педагогика высшей школы: Учебное пособие. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с.
67. Егоршин А. П. Управление персоналом: Учебник для вузов. – Н.Новгород.: НИМБ, 2003. – 720 с.
68. Елизаров А. Н., Болдинова М. Н. Социальные и психологические критерии успешности деятельности как проблема позитивной психологии // Педагогика и психология образования. – 2013. – №3. – С. 5-106. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-i-psihologicheskie-kriterii-uspeshnosti-deyatelnosti-kak-problema-pozitivnoy-psihologii>.
69. Еременко Е. А., Буриков А. А. Роль мотиваций в поведении // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 10. – С. 29-30.
70. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала. – М.; Из-во «Институт психологии РАН», 2008 – 347 с.
71. Ермолаева Е. П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессиогенеза // Психол. журнал. – 1998. – Т. 19. – № 4. – С 80-87.
72. Жалагина Т. А. Профессиональная деформация преподавателя вуза: структура и содержание: Монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – 119 с.
73. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Отечественная социальная психология труда: некоторые тенденции развития // Психол. журн. – 2010. – Т. 31. № 6. – С. 18-29.
74. Завалишина Д. Н. Методологический аспект смысло-жизненной ценности профессионального труда / Бодалев А. А., Вайзер Г. А., Карпова Н. А., Чуковский В. Э. Смысл жизни и акме: 10 лет поиска: В 2 ч. Ч.1. – М.: Смысл, 2004. – С. 168-172.

75. Завалишина Д. Н. Профессиональное развитие и профессиональное мышление // Вестник Балтийской педагогической академии: Научное издание. – СПб.: Изд-во БПА, 1998. – Вып. 18. – С. 71-75.
76. Завалишина Д. Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – С. 5–15.
77. Запалацкая В. С. Мотивация к интеллектуальным достижениям в образовательных средах: Монография. – М.: Московский государственный областной университет, 2016. – 118 с.
78. Зараковский Г. М., Павлов В. В. Закономерности функционирования эргатических систем. – М., 1987.
79. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
80. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 416 с.
81. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов. М., 2005. – 240 с.
82. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога // Мир психологии. – 2002. – №4. – С. 194-203.
83. Зеленкова Т. В. Гипотеза «метелок» в контексте эволюционно-деятельностной парадигмы - Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12-15 октября 2016 г. / Под ред. Ю.П. Зинченко, А. Б. Леоновой, О. Г. Носковой. – М.: ООО «Акрополь», 2016. – Электронное издание – 1 CD (17 Мб) С. 38 - 40.
84. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004 – 384 с.
85. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
86. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. С. 34-44.
87. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. – Ижевск – Москва: Изд-во Удмуртского гос. ун-та. – 2001. – 103 с.

88. Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся: Очерки российской психологии. – М., 1994. – 304 с.
89. Зинченко В. П., Мунилов В. М. Основы эргономики. – М., 1979. – 316 с.
90. Ибрагимова Л. А., Петрова Г. А. Профессиональная компетенция учителя: содержание, структура // Вестник НВГУ. – 2010. – №1. – С. 52-56 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-kompetentsiya-uchitelya-oderzhanie-struktura>.
91. Иванова А. В. Профессиограмма как эталонная модель специалиста // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы Международной науч. конф. г. Уфа, март 2013г. – Уфа: Лето, 2013. – С. 154-155.
92. Иванова Е. М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности. – М., 1987. – 208 с.
93. Иванова Е. М. Системно-деятельностный подход к психологии профессиографии: дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.03. – М., 2004. – 284 с.
94. Идея системности в современной психологии / Под ред. В. А. Барабанщикова. – М., 2005. – 496 с.
95. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2003 – 512 с.
96. Ингилизова М. Д. Особенности педагогического общения в вузе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/ingilizova.pdf>.
97. Интерактивный портал службы труда и занятости населения министерства труда и социального развития Краснодарского края Режим доступа: <https://www.kubzan.ru/professiograms/detail/a9968a6b-b58e-44a5-b82a-625e0ed09ea6>.
98. Каверин С. Б. Мотивация труда. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 224 с.
99. Кавецкий И. Т., Рыжковская Т. Л., Коверзнева И. А., Игнатович В. Г., Лобан Н. А., Старовойтова С. В. Основы психологии и педагогики. – Минск.: Изд-во МИУ, 2010. – 453 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://psyera.ru/tendencii-razvitiya-sovremennoy-sistemyobrazovaniya-195.htm>.
100. Казакова А. Г. Профессиональная компетентность преподавателя высшей школы: проблема и пути её разрешения // Вестник

- Московского государственного университета культуры и искусств. – 2013. – 6 (56) ноябрь-декабрь. – С. 152-158.
101. Каменская Е. Н. Психологическая компетентность преподавателя вуза: понятие и структура // Вестник ТИУиЭ. – 2009. – №1. – С. 95-99.
 102. Карпов А. А. Структурно-функциональная организация метакогнитивной сферы личности в управленческой деятельности: автор. дис. ... доктора психол. наук. – Ярославль, 2019. – 56 с.
 103. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности. – Ярославль: ЯГУ, 1985. – 79 с.
 104. Карпов А. В. Психология труда: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология». – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 350 с.
 105. Кениг В. А. Становление профессиональной идентичности у работающих студентов: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2008 – 163 с.
 106. Кириченко В. В. Ролевой подход к изучению профессионального развития субъекта труда // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12-15 октября 2016 г. / Под ред. Ю. П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О. Г. Носковой. – М.: ООО «Акрополь», 2016. – Электронное издание – 1 CD (17 Мб) С. 103-106.
 107. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995. – 224 с.
 108. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
 109. Климов Е. А. Человек как субъект труда и проблемы психологии // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 5-14.
 110. Климов Е. А., Носкова О. Г. История психологии труда в России. Учеб. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 134 с.
 111. Климов Е. А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. – 1992. – № 3. – С. 3-12.
 112. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК». 1996. – 400 с.
 113. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
 114. Климов Е. А. Введение в психологию труда: Учеб. для вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 334 с.

115. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. – Томск: Изд-во Томского университета, 2005. – 189 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: [http://mhp-journal.ru/upload/Library/Klochko_VE_\(2005\)_Self-organization_in_psychological_systems.pdf](http://mhp-journal.ru/upload/Library/Klochko_VE_(2005)_Self-organization_in_psychological_systems.pdf)
116. Козырева О. А. Основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального развития // Educational Technology & Society. 10(4). 2007.
117. Колдина М. И. Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2009. – 189 с.
118. Коломиец О. М. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы. – М.: Издательская группа «Граница», 2014. – 168 с.
119. Конева Е. В. Общение в диаде «профессионал – клиент» как инструмент изучения профессии // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12-15 октября 2016 г./ Под ред. Ю.П. Зинченко, А. Б. Леоновой, О. Г. Носковой. – М.: ООО «Акрополь», 2016. – Электронное издание – 1 CD (17 Mb) – С. 106-112.
120. Конопкин О. А. Психологические проблемы регуляции деятельности. – М., 1980. – 255 с.
121. Копытова Н. Е. Инновационные компетенции преподавателя вуза // Гаудеамус. 2013. №1 (21). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-kompetentsii-prepodavatelya-vuza>.
122. Корнилова Т. Профессионализм и психология // Высшее образование в России. – 1995. – №3. – С.81-90.
123. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Учебное пособие / Л. М. Митина и др. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 304 с.
124. Костина Н. И. Профессиограмма преподавателя высшей школы США // Лингводидактические проблемы обучения иностранным языкам в школе и вузе: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Л.Н. Борисовой. – Белгород, 2003. – Вып.2. С. 135-139. Режим доступа: <http://dspace.bsu.edu.ru/handle/123456789/7846>.

125. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 3-10.
126. Крылов А. А. Обработка информации в операторской деятельности // Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда / Под ред. А.А. Крылова. В 2 ч. Часть 2. – Л.: Изд-во ЛГУ. 1975. – С. 3-39.
127. Кудрявцева Е. И. Управленческий потенциал персонала: функции против институций: Монография – СПб.: Социально-гуманитарное знание, 2015. – 196 с.
128. Кузеванова Е. В. Особенности научно-исследовательской деятельности магистрантов // Научный журнал «Новый университет». – 2013. – № 8(29). – С. 59-64.
129. Кузнецова Н. В. Мотивация как инструмент актуализации ключевых компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих менеджеров // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. – № 41. – С. 112-116.
130. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 117 с.
131. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 87 с.
132. Купчигина И. М., Шиукаева Е. А. Ценностные ориентации личности педагога в условиях модернизации образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XLIV междунар. науч.- практ. конф. – № 9(44). – Новосибирск: СибАК, 2014.
133. Кусакина Е. А. Психограмма и методические рекомендации по формированию профессионально значимых качеств сотрудников отделов охраны и конвоирования: Методическое руководство. – Пермь: Пермский институт ФСИН России, 2013. – 36 с.
134. Кутейников А. Н. Психологический портрет и социальные ожидания высокопродуктивного преподавателя. 2014. №6. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskij-portret-i-sotsialnye-ozhidaniya-vysokoproduktivnogo-prepodavatelya-vuza>.
135. Кучеренко П. Н. Мотивация управленческой деятельности менеджеров образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – 24 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа:

<https://www.dissercat.com/content/motivatsiya-upravlencheskoi-deyatelnosti-menedzherov-obrazovaniya>.

136. Лаптева И. Л. Психологическая концепция развития профессиональной культуры субъекта труда: дис. ... доктора психол. наук. – М., 2013 – 425 с.
137. Ларионова М. А. Профессиональная мотивация преподавателя вуза. // Психодиагностика в правоохранительных органах. 2010. № 4 (43). С. 38-41. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/professionalnaya-motivatsiya-prepodavatelya-vuza>.
138. Лебедева Н. М., Бушина Е.В. Влияние ценностей и мотивации личности на креативное поведение и отношение к инновациям // Психология в экономике и управлении. – 2015. – №1. – С. 26-35.
139. Лейффрид Н. В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке: дис. ... канд. психол. наук. – Омск, 2005.
140. Лекторский В. А. Субъект. Объект. Познание. – М.: Наука, 1980. – 358 с.
141. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
142. Леонтьев Д. А. Системно-смысловая природа и функции мотива // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 3. – С. 73-82.
143. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. – СПб.: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2005. – 416 с.
144. Лобанова А. В. Профессионально обусловленные деструкции личности преподавателя высшей школы и способы их коррекции: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М. 2008. – 25 с.
145. Ломакина Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования. – М.: Наука, 2006. – 221 с.
146. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 446 с.
147. Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31-45.
148. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии // Психологический журнал. – 1981. – Т.2. – № 5. – С.3-22.
149. Ломов Б. Ф. Категория общения и деятельности в психологии // Вопросы философии. – 1979. – №8. – С. 34-47.
150. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука. 1984. – 444 с.

151. Мазилев В. А. Принцип системности и психическая деятельность // Ярославский педагогический вестник. – 1996. – № 3(6).1. – С. 32-35.
152. Макклеланд Д. Мотивация человека. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
153. Малиновский А. А. Основные понятия и определения теории систем // Системные исследования. Методологические проблемы: ежегодник 1979 / гл. ред. Д. М. Гвишиани. – М.: Наука, 1980. – С. 78-90.
154. Манушкин Э., Добряков А. Модель подготовки элитного специалиста // Высшее образование в России. – 2007. – №8. – С.3-15.
155. Марищук В. Л., Евдокимов В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Сентябрь. 2001. – 260 с.
156. Маркова А.К. Психология профессионализма. 1996. – 310 с.
157. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб., 1997. – 430 с.
158. Маслоу А. Психология бытия. – М., 1997. – 283 с.
159. Матушанский Г. У., Рогов М. Г., Цвенгер Ю. В. Профессионально важные качества преподавателя высшей школы. Источник – «Психологическая наука и образование» – www.psyedu.ru.
160. Мацюк Т. Б. Профессиональное развитие студентов вуза в волонтерской деятельности: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 2019 – 26 с.
161. Менегетти А. Онопсихологическая педагогика. – Пермь, 1993. – 368 с.
162. Менегетти А. Онтопсихология: практика и метафизика психотерапии / Пер. с итальянского ННБФ «Онтопсихология». – М.: ННБФ «Отнопсихология», 2003 – 144 с.
163. Менегетти А. Психосоматика / Пер. с итальянского Славянской ассоциации Онтопсихологии. – М.: ННБФ «Отнопсихология», 2003. - 328 с.
164. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоурн Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 704 с.
165. Методика исследований по инженерной психологии и психологии труда / Под ред. А. А. Крылова. – Л., 1974. Ч. 1.
166. Мещеряков А. С. Компетентность и модульность как векторы обновления профессиональной подготовки специалистов инженерного профиля: инновационный аспект (часть 1) / А. С. Мещеряков, Г. С. Куприянова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 1 (13). – С. 140–149.
167. Милорадова Н. Г. Психология и педагогика: Учебник. – М.: Гардарики, 2005. –335 с. <https://studfiles.net/preview/5874863/page:31/>.

168. Минюрова С. А. Психологические основания выбора стратегий саморазвития в профессии: автореферат дис. доктора психол. наук. – М., 2009.
169. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998.
170. Москвина Н. Б. Профессиональная деятельность преподавателя вуза: проблема разрушения смыслов // Высшее образование в России. – 2014. – №12. – С. 36-42.
171. Москвичев С. Г. Проблемы мотивации в психологических исследованиях. – Киев: Наук. думка. 1975. – 143 с.
172. Мурик С. Э. Поляризационная теория мотиваций, эмоций и внимания // Бюллетень ВСНЦ СО РАМН. – 2005. – № 7 (45). – С. 167-174.
173. Мусина В. П. Диагностика профессиональной активности // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 2 (84). – С. 111-115.
174. Нечаев Н. Н. Профессия и профессионализм: к задачам психологии профессионального творчества труда // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12-15 октября 2016 г. / Под ред. Ю.П. Зинченко, А. Б. Леоновой, О.Г. Носковой. – М.: ООО «Акрополь», 2016. – Электронное издание – 1 CD (17 Мб). – С. 379-386.
175. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. – СПб.: Изд-во СПбГУ. 1996. – 176 с.
176. Новиков А. М. Постиндустриальное образование. Изд. 2-е, доп. – М., 2011. – 136 с.
177. Носырева С. В. Специфика профессионализма педагога. Подходы к построению профессиограмм педагога. [Электронный ресурс] Режим доступа:
http://www.rusnauka.com/25_DN_2008/Economics/28895.doc.htm.
178. Нюттен Ж. Н. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
179. Обознов А. А., Бессонова Ю. В, Герасимова А. С., Агузумцян Р. В., Петросян Л. А. Проблема нормативной направленности субъекта труда // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12-15 октября 2016 г./ Под ред. Ю. П. Зинченко, А. Б. Леоновой, О.Г. Носковой. – М.: ООО «Акрополь», 2016. – Электронное издание – 1 CD (17 Мб). С. 46-49.

180. Овчинникова Л. А. Развитие самоактуализации в структуре интегральной индивидуальности студента средствами психологического тренинга: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Москва, 2007 – 24 с.
181. Ожегов С.И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1997. – 994 с.
182. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: Учеб. пособ для студ. психол. фак. Вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.
183. Осипова А. Б. Влияние мотивации обучения в ВУЗе по очной и заочной формам на формирование познавательных компетенций студентов // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2010. – № 5. – С. 283-284.
184. Осипова Л. В. Роль профессиональной деятельности в самоактуализации современной женщины: автореф. дис. канд. психол. наук. – Санкт-Петербург, 2004.
185. Осипян И. Ю. Влияние мотивации и демотивации на трудовое поведение работника // Путь науки. – 2015. – №2(12). – С. 142-144.
186. Островский Э. В. Психология управления: Учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, Вузовский учебник, 2011.
187. Павлова А.М. Психология труда: учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. – 156 с.
188. Панькин А. Б., Хвостикова Е. С. Организация исследовательской деятельности студентов в период их профессиональной подготовки // Вестник Калмыцкого университета. – 2013. – № 2(18). – С. 46-53.
189. Педагогика и психология высшей школы: рабочая программа дисциплины / М-во образования и науки РФ, Федер. Агентство по образованию, НГПИ, Фак-т Педагогики и психологии. Нижневартковск: НГПИ, 2015. – 38 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://nvsu.ru/>.
190. Петрухина С. Р. Мотивация профессиональной деятельности преподавателя вуза и ее влияние на эмоциональное выгорание личности // Психология и психотехника. – 2016. – №1. – С. 44-51.
191. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 159 с.
192. Поддьяков А. Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности. – Mobilis in mobile: личность в эпоху

- перемен / Под общей ред. Александра Асмолова. – М.: Издательский Дом ЯСК, 2018. – 546 с. – С. 261-275.
193. Попов С.Г. Управление персоналом: Учебное пособие. – М.: Ось-89, Вузовский учебник, 2002. – 144 с.
194. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608 <http://www.fgosvo.ru/news/21/1344>.
195. Проект Япрофессионал.рф // Профессиограммы / Профессиограмма «Преподаватель». [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://япрофессионал.рф/профессиограмма-преподаватель/>.
196. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М: Воронеж, НПО МОДЭК, 1996.
197. Пряжникова Е. Ю. Психологические основы развития профессионального самосознания профконсультанта: дис. ... д-ра психол. наук. – Тверь, 2001.
198. Психология: Учебник для гуманитарных вузов/ Под общей ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2003. – 364 с.
199. Рабочая программа дисциплины Б1.В.ОДЗ «Педагогика и психология высшей школы». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://nvsu.ru/ru/obrazovanie/1468/B1.V.OD%203_Pedagogika%20i%20psihologiya%20VSH%20\(132768%20v1\).pdf](http://nvsu.ru/ru/obrazovanie/1468/B1.V.OD%203_Pedagogika%20i%20psihologiya%20VSH%20(132768%20v1).pdf).
200. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация – М.: КОГИТО ЦЕНТР, 2002 – 400 с.
201. Рагозина Г. А., Коняхина И. В. Значение компетентностной парадигмы в образовании // Приволжский научный вестник. – 2014. – № 2 (30). – С. 159-166. <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/znachenie-kompetentnostnoy-paradigmy-v-obrazovanii.pdf>.
202. Развитие профессионализма преподавателя высшей школы: Учебно-методическое пособие / Под науч. ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2007. – 386 с.
203. Разина Т. В. Структурно-функциональная организация и генетическая динамика мотивации научной деятельности: дис. ... доктора психол. наук. – Ярославль, 2015.
204. Резник С. Д., Вдовина О. А. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: учебник. Сер. Менеджмент в высшей школе. – М.: ИНФРА-М, 2018 – 372 с.
205. Реус А. Г. Знание в управлении и управление знаниями: Опыт интеграции высокотехнологичных отраслей. – М.: Алпина Паблишер, 2012. – 76 с.

206. Римская О. Н. Мотивация преподавателей вузов в системе менеджмента качества образования. Монография. – Томск: Графика, 2006. – 121 с.
207. Роботова А. Речь преподавателя и университетская традиция // Высшее образование в России. – 2008. – №6. – С. 127-133.
208. Рогова М. Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: автореферат дис. ... доктора психол. наук. – Ярославль, 1999 – 39 с.
209. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994. – 478 с.
210. Родина О. Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1996. – №3. – С. 60-67.
211. Романенко В.И. Мотивация профессиональной деятельности сотрудников государственной противопожарной службы МЧС России / В.И. Романенко, Д.С. Безносков // Вестник Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России. – 2011. – №1. – С. 72-76.
212. Рыбин Б. А. Содержание и особенности научно-педагогического труда в высшей школе // Известия Томского ордена Октябрьской революции и ордена Трудового красного знамени политехнического института имени С. М. Кирова. – 1974. – Том 292. – С. 14-18. <https://cyberleninka.ru/article/v/soderzhanie-i-osobennosti-nauchno-pedagogicheskogo-truda-v-vysshey-shkole>.
213. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. – М.: Просвещение, 2006. – 434 с.
214. Савкина Е. Г. Социально-управленческая теория Элтона Мэйо: автореферат дис. ... канд. социол. наук. – 2003. – Научная библиотека диссертаций и авторефератов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: disserCat <http://www.dissercat.com/content/sotsialno-upravlencheskaya-teoriya-eltona-meio#ixzz2BExrAqth>.
215. Садовский В. Н. Философский принцип системности и системный подход // Вопросы философии. – 1978. – №8. – С. 39-52.
216. Сафонова О. М. Особенности профессиональной мотивации преподавателей экономических вузов // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 152-156.
217. Свешникова И.В. Развитие мотивации инновационной профессиональной деятельности преподавателя вузов социального профиля: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nauka->

pedagogika.com/psihologiya-19-00-05/dissertaciya-razvitie-motivatsii-innovatsionnoy-professionalnoy-deyatelnosti-prepodavateley-vuzov-sotsialnogo-profilya#ixzz58lDnzjiv.

218. Семикин В. В. Концептуальные основания для моделирования психологической культуры в педагогическом взаимодействии // Интегративный подход в психологии: Сб. научных статей. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 363 с. С. 14 – 22.
219. Серкин В. П. Современная психология. Теория и методология. – «Издательство АСТ», 2018. Том 1.
220. Сертификация преподавателей университета на основе оценки научно-педагогических компетенций: Методическое пособие / А. П. Исаев, Л. В. Валуева, Е. В. Мартынова, Л. В. Плотников, Ю. В. Плотников, Н. И. Фомин, Е. В. Черепанова / Под общей ред. А.П. Исаева. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2015. – 106 с.
221. Сиземская И. Н. Человек и труд: Условия гармонии и развития. – М., 1981. – 125 с.
222. Скоринова Ю. А. Анализ речевого поведения как средство развития коммуникативной компетенции студентов // Материалы восьмой международной научно-практической конференции «Профессиональное лингвообразование». – 2014. – С. 388-394.
223. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 400 с.
224. Солдатова Е. Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: автореферат дис. ... докт. психол. наук. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.
225. Солодяников В. А., Чесноков Д.Е. Повышение эффективности психолого-педагогического управления деятельностью профессорско-преподавательского состава // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2007. – №4(26). – С. 79-83.
226. Соломин И. Л. Психосемантический подход к исследованию трудовой мотивации: дис. ... канд. псих. наук. – СПб., 2009. – 179 с.
227. Сорочан В. В. Психология профессиональной деятельности: Конспект лекций. – М.: МИЭМП, 2005. – 70 с.
228. Степанова О. А. К вопросу о совершенствовании информационной компетентности преподавателей вуза // Вестник ТГПУ. – 2013. – №9 (137). [Электронный ресурс] Режим

- доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-sovershenstvovanii-informatsionnoy-kompetentnosti-prepodavateley-vuza>.
229. Спенсер-мл. Лайл М., Спенсер Сайн М. Компетенции на работе. Пер. с англ. – М: НИРРО, 2005. – 384 с.
230. Суворина Е. А., Борисова О. Н., Ткаченко Е. В., Комогорцева И. Ф., Лельчицкий И. Д. Теория и технологии образования. Экспериментальное учебное пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – 106 с.
231. Суворова Г. А. Психология деятельности. М.: ПЕРСЭ, 2003. – 176 с.
232. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Л., 1976. – 120 с.
233. Тарасова Е. О. Психолого-педагогическая диагностика профессионально важных личностных качеств: учебное пособие. – Сызрань: филиал Самар. гос. техн. ун-т, 2010. – 128 с.
234. Толочек В. А. Профессиональная успешность субъекта: психологические и социальные аспекты / Методы исследования психологических структур и их динамики. – М.: ИП РАН, 2007. – Вып. 4. – С. 69-81.
235. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
236. Толочек В. А. Стили деятельности: ресурсный подход / В. А. Толочек. – М.: Институт психологии РАН, 2015. – 366 с.
237. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elibrary.udsu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/14088/201643.pdf?sequence=1>.
238. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
239. Ушамирская Г. Ф. Психодиагностика. Консультирование. Психотерапия. – М.: Студенческая наука, 2012. – 1031 с.
240. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: В 11-ти т. Т. 9. М., 1950, Т. 9.
241. Федотов С. Н. Психологические основы формирования профессиональной пригодности сотрудников органов внутренних дел: дис. ... д-ра психол. наук. – Тверь, 2001.
242. Философская энциклопедия. Словарь «Инфра – М.», М., 1999.

243. Фомина Ж. В. Оценка компетентности педагога как составляющая профессионализма // Научный альманах. Серия: Педагогика. – 2015. – № 1 (3). – С. 82-89.
244. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990. – 368 с.
245. Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1990.
246. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. В 2 тт.– М.: Педагогика, 1986.
247. Ходенкова О. П. Модель ключевых компетенций преподавателя вуза, формируемая под влиянием послевузовского образования // Вестник АГТУ. Серия: Экономика. – 2011. – №2. – С.169-173.
248. Хорешман В. С. Мотивация как фактор развития предметных компетенций студентов // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2011. – №10 (123). – С. 151-154.
249. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 32–45.
250. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб., 2003. – 608 с.
251. Чепурко Ю. В. Закономерности организации жизненного мира ученых: перспективы исследования // Психология развития человека как субъекта труда. Развитие творческого наследия Е. А. Климова. Материалы Международной научно-практической конференции. Москва, 12-15 октября 2016 г. / Под ред. Ю.П. Зинченко, А.Б. Леоновой, О.Г. Носковой. – М.: ООО «Акрополь», 2016. – Электронное издание – 1 CD (17 Mb). С. 78-81.
252. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимально переживания. – ООО «Научно-производственная фирма «Смысл», 2011.
253. Чуланова О. Л. Социально-экономическое содержание понятий «Компетенция» и «Компетентность» // Вестник ГУУ. – 2013. – №18. – С. 174-179.
254. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 183 с.
255. Шадриков В. Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников. Монография / Под науч. ред. В. Д. Шадрикова. – М.: Логос, 2011. – 168 с.
256. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности (системогенетический подход): учебное пособие – Ярославль: Издательство ЯГПУ, 1979. – 102 с.

257. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетенция преподавателя вуза [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://contrlist.ucoz.ru/2014/2014-11/Mirror4/sharipov.pdf>.
258. Шарипова Э. Ф. Компетентностный подход в технологическом образовании: формирование общетехнологической компетенции будущих учителей: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 202 с. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/1003/%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20A5.pdf?sequence=1> дата обращения 10.03. 2018 г.
259. Швацкий А. Ю. Профессионализм деятельности преподавателя высшей школы: психологический аспект. [Электронный ресурс] Режим доступа: file:///C:/Users/Samsung/AppData/Local/Temp/Temp2_Для%20докторская.zip/Швацкий%20А.Ю..pdf
260. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. – М., 1998. – 512 с.
261. Шейла Ричи и Питер Мартин «Управление мотивацией» – М., Юнити-Дана, 2004. – 399 с.
262. Шитов С. Б. «Основы исследовательской деятельности» // Электронный портал бесплатной библиотеки России. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://libed.ru/knigi-nauka/936684-1-shitov-b-osnovi-issledovatel'skoy-deyatelnosti-razdel-nauka-nauchnie-issledovaniya-lekciya-ponyatie-nauki-nauka.php>.
263. Щедровицкий Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций). – 4-е изд. – М.: Изд-во Студии Артемия Лебедева, 2015. – 464 с.
264. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования // Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 155–196.
265. Юдин Б. Г. Из истории системных исследований: между методологией и идеологией // Вестник Томского Государственного педагогического университета. – 2008. – Вып. 1 (75). – С. 28–33.
266. Юсупов М. Р. Современные требования к компетентности преподавателя высшей школы // Вестник Московского университета МВД России. – 2012. – №6. – С. 194-198.
267. Якимова З. В., Николаева В. И. Оценка компетенций: профессиональная среда и ВУЗ // Экономика образования. – 2015. – №4(12). – С. 73-80.

268. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Европ. Ин-т экспертов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
269. Apter Michael J., Georgetown U. Motivational styles in everyday life: A guide to reversal theory. – Washington, DC, US: American Psychological Association, 2001. Xiv. – 373 pp.
270. Chandratilake Madawa From the professionalism of a profession to the professionalism of a multiprofessional team // John Wiley & Sons Ltd. MEDICAL EDUCATION 2014. 48. P. 340–348.
271. Collins M. L. The Role of Enthusiasm in Quality Teaching // Improving College & University Teaching. Third International Conference Session: Newcastle on Tyne, England, 1977.
272. De Camp Van et al. How to conceptualize professionalism: a qualitative study // Medical Teacher, Vol. 26. No. 8. 2004. P. 696–702.
273. Evans Linda Professionalism, Professionalism and the Development of Education Professionals // British Journal of Educational Studies. Vol. 56, No. 1 (Mar., 2008). P. 20–38.
274. Evetts Julia New Professionalism and New Public Management: Changes, Continuities and Consequences // Comparative Sociology 8 (2009). P. 247–266.
275. Fabio Di et al. An Integrated Model of Entrepreneurship, Leadership, and Professionalism // Frontiers in Psychology, November 2016. Volume 7. Article 1842. P. 1 – 11.
276. Feldman K. A. The Superior College Teacher from the Students' View // Research in Higher Education, 1976.
277. Ghaffarzadegan N. et al. Work-education mismatch: An endogenous theory of professionalization // European Journal of Operational Research 261 (2017). P. 1085–1097.
278. Giddens Anthony (2001) Sociology. – Cambridge: Polity Press. 2001. – 750 p.
279. Gordon Th. Teachers Effectiveness Training. – N. Y., 1975.
280. Handbook of competence and motivation: theory and application / edited by Andrew J. Elliot, Carol S. Dweck, David S. Yeager. – New York: Guilford Press, 2017. – 722 p.
281. Hildebrandt S.A., Eom M. Teacher professionalization: Motivational factors and the influence of age // Teaching and Teacher Education 27 (2011). P. 416–423.

