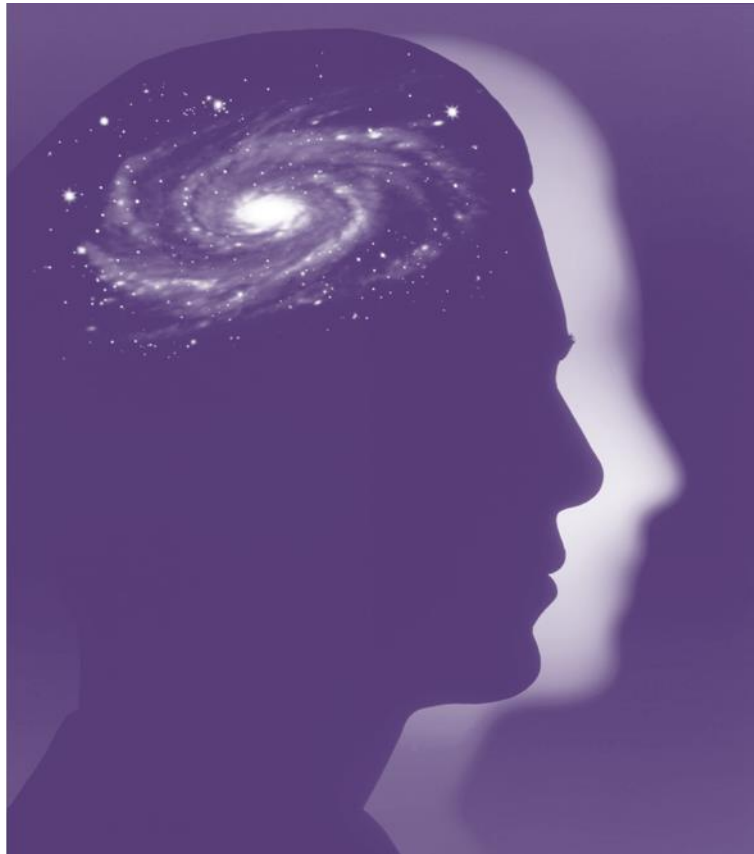


Н.Н. Демиденко

**ПСИХОЛОГИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**



УДК: 37.015.323

ББК: Ю940

Д 30

Рецензенты:

Член-корр. РАН,

заместитель директора Института психологии РАН

А.В. Юревич

Демиденко Н.Н.

Д 30 Психология модернизации высшей школы. Учебное пособие –
Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – 228 с.

ISBN 978-5-7609-0746-2

В учебном пособии систематизирован и обобщенно представлен материал по актуальным проблемам модернизации высшей школы, профессиональной деятельности и личности преподавателя. С учетом известных из возрастной психологии закономерностей развития, феноменов, описанных в психологии личности, психологии труда, акмеологии, психологии здоровья в книге представлен авторский взгляд на основы психологии труда преподавателя высшей школы в период смены парадигм. Книга содержит данные психологического исследования личности преподавателя вуза, проведенного автором. Предлагается анализ наиболее актуальных вопросов, связанных с различными аспектами модернизации высшей школы. Сосредоточение на проблемах мотивации личности объясняется не только очевидной научно-исследовательской актуальностью этой проблемы. Осознается необходимость с учетом научных данных о структуре и содержании трудовой мотивации, разрабатывать систему поддержки и психологического сопровождения профессионального развития личности вузовского преподавателя.

Книга адресована преподавателям вузов, тем, кто проходит обучение в рамках повышения квалификации, магистрантам всех направлений подготовки, специалистам-психологам, а также тем, кто интересуется вопросами развития образования, мотивации личности, профессионального саморазвития.

Печатается по решению ученого совета ИнНО (протокол №2 от 24.04.12 г.).

УДК: 37.015.323

ББК: Ю940

Демиденко Н.Н., 2012

Тверской государственный университет, 2012

ISBN 978-5-7609-0746-2

Оглавление

Введение	5
Глава 1. Что такое модернизация высшей школы и как ее осуществить по-настоящему.....	8
1.1. Готовы ли мы к модернизации по-настоящему: анализ социально-психологических условий смены парадигм	8
1.2. Кто будет модернизировать высшую школу или социально-психологический портрет преподавателя	19
1.3. Кто же не хочет быть компетентным? Компетентность как системное психологическое новообразование личности.....	27
1.4. В чем мудрость модернизации по-настоящему? Философия компетентностного подхода с позиций гуманистической психологии	30
<i>Вопросы для самоконтроля и практические задания для саморазвития</i>	<i>36</i>
Глава 2. Трудиться по-новому? «Новая» психология профессиональной деятельности преподавателя высшей школы	48
2.1. Поиск ресурса: психологические условия и факторы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы	48
2.2. На что направить трудовую активность личности или десять актуальных задач преподавателя высшей школы: психологический анализ содержания	55
<i>Вопросы для самоконтроля и практические задания для саморазвития</i>	<i>56</i>
Глава 3. Трансформация профессионально-личностного смысла труда преподавателя высшей школы.....	68
3.1. Им действительно нужна наша помощь или что такое психологическое сопровождение развития	68
3.2. По каким законам строится деятельность сопровождения развития в пространстве образования?	75
3.3. Генезис компетентной личности или что может компетентный преподаватель	78
3.4. Общение как презентация смысла труда преподавателя. В чем критерии оптимальности?	95
3.5. Конфликтологическая компетентность преподавателя: трансформация внутренних детерминант построения отношений	100
<i>Вопросы для самоконтроля и практические задания для саморазвития</i>	<i>111</i>

Глава 4. Преподаватель высшей школы «изнутри» и что им движет	123
4.1. Постановка вопроса: актуальные проблемы исследования психики и сознания субъекта труда в психологии	118
4.2. Идеи холистического подхода в исследовании мотивационной сферы личности	122
4.3. Профили потребностей и типы мотивации преподавателя вуза	128
4.4. Мотивация трудовой деятельности преподавателя высшей школы во взаимосвязи со структурными уровнями мотивационно- потребностной сферы личности	143
4.5. Мотивация к успеху и мотивы избегания неудачи: что важнее?	150
4.6. Уверенность и социальная смелость или наоборот: мотивация аффилиации, направленность как характеристики личности преподавателя	156
4.7. Профессия нас меняет: профессиональный дизонтогенез и его проявления	161
<i>Вопросы для самоконтроля и практические задания для саморазвития</i>	162
Глава 5. Психологическое сопровождение профессионализма преподавателя	173
5.1. Холистическая модель развития личности профессионала	173
5.2. Реализация компетентностной модели преподавателя: сущность, содержание, принципы, условия психологического сопровождения	186
5.3. Сопровождение как управление: уровневая модель профессионально-личностной самореализации преподавателя вуза	189
<i>Вопросы для самоконтроля и практические задания для саморазвития</i>	190
Заключение	197
Список источников и литературы	198

Введение

Высшее образование как социально-экономический ресурс и пространство развития человека в течение всей жизни все больше привлекает внимание исследователей. Это во многом объясняется сложностью «привития» российскому образованию характеристик и принципов, стандартов мирового уровня.

Философов, психологов, педагогов, социологов продолжает интересовать вопрос о том, кто такой преподаватель высшего учебного заведения, какие личностные качества обеспечивают эффективность его труда, и чем именно завоевывает сердца студентов тот или иной преподаватель. Почему не все устаиваются аплодисментов и слов благодарности после занятий?

Можно сказать, что «вечный» вопрос о том, кто он Учитель, становится особенно актуальным в периоды преобразований, носящих характер судьбоносных.

Проблема личности преподавателя и его профессиональной деятельности выступает ключевой в контексте стратегических вопросов развития страны.

Никакая книга, вероятно, не рождается из ничего. Работая в течение ряда лет с преподавателями в системе повышения квалификации, автор убедилась в том, что знаний по психологии преподавателю вуза катастрофически не хватает, и коллеги это осознают. Большая часть присутствующих на занятиях активно работают, с нескрываемым интересом воспринимают информацию психологического характера, читают психологическую литературу, размышляют над своими удачами и проблемами. Они понимают, что часто именно основательная психологическая подготовка может обеспечить «прорыв» в профессиональной деятельности и собственном развитии. Как помочь стремящимся к личностному и профессиональному совершенству людям?

Следует заметить, что психология личности преподавателя высшей школы, его профессиональной деятельности исследована явно недостаточно. Ощущается острая необходимость психологического описания личности вузовского преподавателя, особенно в части мотивационных составляющих личности. Существенным является вопрос о детерминантах мотивации трудовой деятельности. Важно знать характеристики мотивационно-потребностной сферы в целом как ядерного образования личности. Важно понять, как происходит процесс профессионализации как целостное явление.

Эти знания нужны, чтобы сделать работу преподавателя более успешной, пробудить желание заниматься саморазвитием, актуализировать стремление быть здоровым и счастливым.

Очевидно, что психологический строй личности, именно характеристики мотивационной сферы, в принципе обеспечивают успешность нововведений, так как именно в этой сфере происходит «рождение» потребностей, во взаимосвязи со средой они опредмечиваются, посредством осознания значимости проблем возникают смыслы собственной активности, труда, жизни. Может быть, именно в таком ключе нужно понимать психологический смысл модернизации? Что она несет профессионалу, обучающемуся? Кто от нововведений выигрывает? В чем этот выигрыш?

Переход на новую парадигму высшего образования ставит перед личностью вопрос «о соответствии». Это «болезненный» момент, как показывает анализ бесед с преподавателями высших учебных заведений. У них присутствует весьма разнообразная палитра ощущений: от чувства неуверенности в полном соответствии требованиям до уверенности в том, что с новыми задачами справиться невозможно и «надо уходить».

В связи с этим отметим, что преподаватель нуждается не только в объяснении существа перемен, осознании новых требований к нему и его деятельности, но и в психологической поддержке и сопровождении профессионально-личностного развития. Это особенно важное направление работы специалистов-психологов в период кардинальных реформ.

Цель книги – осветить основные актуальные проблемы психологии модернизации высшей школы, раскрыть важные аспекты психологии личности и профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, систематизировано представив разрозненные современные научные знания в этой области. Одна из ключевых идей книги состоит в том, чтобы познакомить читателя с результатами исследования мотивационных составляющих личности преподавателя высшей школы, проведенного автором в 2009-2012 годах. Именно эти качества профессионала, по моему мнению, обеспечивают опережающее развитие высшего образования страны. Что происходит с личностью преподавателя в период кардинальных реформ? На этот вопрос я предлагаю искать ответ вместе с вами, читатель.

В учебном пособии представлена наиболее значимая информация не только непосредственно по психологии личности преподавателя вуза, но и та, без которой продуктивная профессиональная деятельность преподавателя в принципе невозможна.

Наверное, этой книги не появилось бы, если слушатели не спросили меня однажды, где можно познакомиться с материалами моих лекций. Они

натолкнули меня на мысль, что нужно обобщить все то, что сделано за эти годы, и написать книгу.

Выражаю искреннюю благодарность за предоставленную мне возможность работать с преподавателями высших учебных заведений руководству Института непрерывного образования Тверского государственного университета. За помощь в организации и проведении исследования, заинтересованные, профессиональные беседы по проблемам, освещаемым в книге, – Хохловой Ольге Николаевне, руководителю отделения развития профессиональной компетентности преподавателей вузов Института непрерывного образования ТвГУ. За четкость и оперативность при координации работы с группами – Рудкевич Ольге Владимировне, главному специалисту отделения развития профессиональной компетентности преподавателей вузов Института непрерывного образования.

Огромное спасибо всем преподавателям, с которыми мне посчастливилось работать, за искренний интерес к психологии, открытость, смелые вопросы, неожиданные аргументы, философский юмор, тактичность, добросовестность при работе с диагностическим материалом, часы интенсивного интеллектуального труда и за доверие, которое я ощущала. Я рада, что все это у меня было в жизни благодаря вам. Спасибо!

Глава 1. Что такое модернизация высшей школы и как ее осуществить по-настоящему

1.1. Готовы ли мы к модернизации по-настоящему: анализ социально-психологических условий смены парадигм

Вопрос о модернизации российского общества воспринимается в отношении высшей школы как давний. Действительно, в «Концепции модернизации образования на период до 2010 года» были указаны стратегические цели, задачи образования, описаны этапы модернизации [101].

Модернизация образования согласно документу – это масштабная программа государства, осуществляемая при активном содействии общества. Она должна была привести к достижению нового качества российского образования, соответствующего актуальным и перспективным запросам современной жизни страны. В целом реализация целей и задач Концепции должна была преодолеть опасность отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития. Но, видимо, снова «хотели как лучше, а получилось...». Одним словом, модернизация в отношении современных задач развития высшей школы выглядит как «косметический ремонт», а нужен «капитальный».

Видимо говорить о модернизации вообще можно и нужно в прошедшем времени, на самом деле требуется более глубокое «вмешательство» в систему высшего образования, а именно речь должна идти о сущностных преобразованиях. Это означает необходимость смены парадигмы подготовки работника для всех сфер социально-экономической, общественной жизни России.

Что значит смена парадигмы? Понимать парадигму можно как проблему, принимаемую в качестве таковой профессиональным сообществом, и систему адекватных методов ее решения, разделяемых профессиональным сообществом. Так вот, получается, что в настоящей ситуации высшая школа осознает имеющиеся проблемы и понимает, каким образом их можно решить. Скорее всего, это уже не модернизация, а изменение самих основ, принципов, философии подготовки кадров или смена парадигмы.

Основная идея такова – традиционная, то есть авторитарная, «знаниевая» или социоцентрированная парадигма исчерпала себя. На смену ей приходит новая, гуманистическая, человекоцентрированная, компетентностная парадигма.

Если обратиться к положениям «Концепции модернизации образования на период до 2010 года», то можно обнаружить, что основная

цель профессионального образования звучит на самом деле весьма актуально. Цель формулируется так: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентноспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [103].

Видимо, дело заключается в том, что цели то были стратегически обозначены правильно, но способы их достижения не были проанализированы должным образом, ресурс профессионального педагогического сообщества остался «вещью в себе», фокус сосредоточения усилий реформаторов был выбран ошибочно, он был внешним по отношению к субъектам преобразований. Предшествующие реформы больше центрировались на методах, формах, технологиях и пр. По мнению А.Б Орлова, такая практика порочна [73].

Что происходит теперь? Анализ практики показывает, что идеи работать по-новому внедряются по-старому. Это отражается в отношениях людей к происходящему.

Что такое отношение? Интерпретируя некоторые положения концепции личности В.Н. Мясищева, В.А. Аверин отмечает, что отношение можно понимать как активную, сознательную, интегральную, избирательную, основанную на опыте связь личности с различными сторонами действительности [1]. Выделение в структуре отношения эмоциональной, когнитивной и конативной (поведенческой) составляющих позволяет понять, что, когда человек относится к чему-либо или кому-то, то он переживает определенные эмоции, делится ими с другими людьми, в том числе с коллегами, студентами, как в нашем случае. Он осознает, пытается понять смысл происходящего, объяснить это смысл себе и другим. На основании этого осуществляет выбор стратегии и тактик поведения. Таким образом, вопрос отношения к модернизации, тому, как она осуществляется, оказывается важнейшим.

Отношение преподавателей к осуществляемым преобразованиям различно. Можно, например, выделить такие варианты отношения к происходящему. Вариант первый: не хочу никаких преобразований, как работал, так и буду работать. Вариант второй: не понимаю, что нужно делать, что не так в моей работе, но мне все это не нравится. Вариант третий: может быть, и надо что-то менять, но надо условия для этого создать, а они не созданы. Вариантов отношения преподавателей к происходящему в высшей школе можно описать довольно много, но у них есть нечто общее. Это «протестная мотивация» (А.Асмолов), которая может находить различные формы «выхода», но ни один из них нельзя считать продуктивным с точки зрения достижения целей реформ.

Почему преподаватели высшей школы не хотят преобразований? Среди причин протестной мотивации указывается на игнорирование мотивации населения при проведении социальных реформ вообще, негативный опыт предшествующих реформ в образовании, государственную политику реформирования образования как сводимую к программам реформирования образования как отдельной отрасли.

Ответ на поставленный вопрос можно найти и путем рассмотрения некоторых явлений, происходящих в условиях глобальных перемен с работающим человеком. Речь идет о кризисе гратификации.

Этот феномен рассматривается в качестве явления, приводящего к резкому росту неудовлетворенности результатами своей деятельности, бессилию, разочарованию, фрустрации, снижению мотивации достижений. Причина этого явления лежит в несоответствии между вложенными личностью усилиями и полученным вознаграждением [78, С.468]. Приведем модель кризиса гратификации (Siegrist, 1966) (рис. 1).

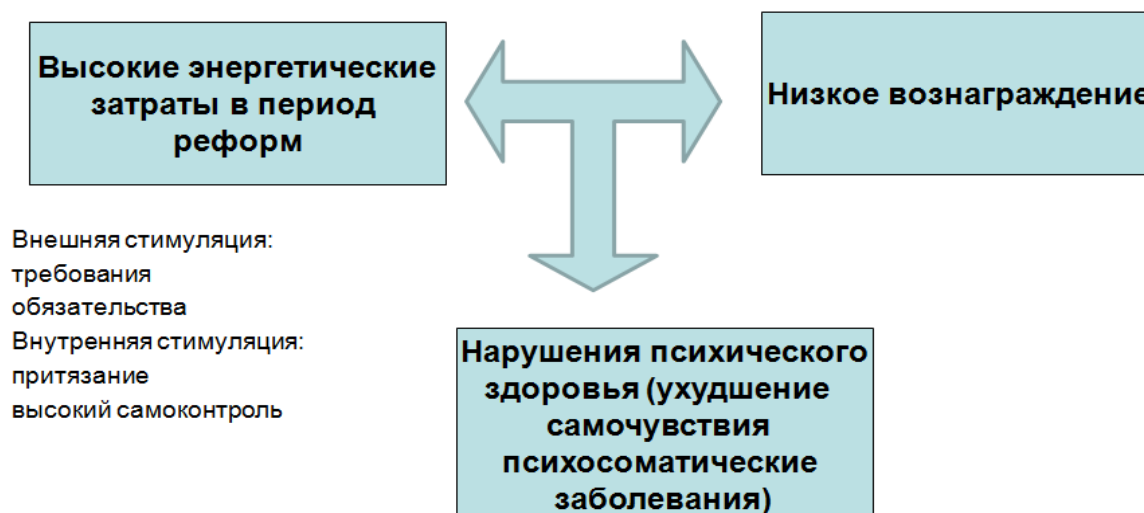


Рис. 1. Модель кризиса гратификации (Siegrist, 1966)

Высоких энергетических затрат требует внешняя и внутренняя стимуляция. Внешняя стимуляция включает требования и обязанности к уровню исполнения и результатам деятельности, к поддержанию нормальных отношений со студентами, коллегами, руководством и пр. Внутренняя стимуляция включает притязания личности и высокий самоконтроль, свойственный преподавателям. Таким образом, причина неприятия реформ лежит и в несоответствии личного вклада в деятельность с полученным вознаграждением, что связано глобально с уровнем развития страны и социальной политикой государства. Такое положение дел субъект труда воспринимает как угрозу своему здоровью и начинает оберегать себя от «потрясений». Ситуация в настоящее время, к

сожалению, не способствует сохранению и укреплению психического и физического здоровья личности преподавателя высшей школы и формированию адекватной мотивации в отношении преобразований. Вот почему он индифферентен к преобразованиям или психологически протестует.

А каковы возможности и ресурс преподавателя вуза осуществлять кардинальные преобразования в своей профессиональной деятельности? С нашей точки зрения, речь в первую очередь должна идти о здоровье преподавателя высшей школы.

Известно, что преподаватели высшей школы – представители профессии, требующей много энергетических, интеллектуальных, эмоциональных затрат. Подверженность стрессу – неотъемлемая характеристика профессии преподавателя высшей школы. Это определяется спецификой организации среды, в которой осуществляется профессиональная деятельность: высокая плотность межличностных контактов, обострившиеся социальные проблемы в затянувшийся период реформирования, примирение с ощущением своей ущербности, так как средств повышать уровень культуры и полноценно восстанавливаться не хватает. Рассматривать проблему здоровья можно в данном случае только исходя из понимания сути, то есть психологии педагогического процесса в высшей школе. Это процесс постоянного общения, взаимодействия, эмоционального напряжения, «снятия» барьеров непонимания, «борьба» с внешними и внутренними противоречиями, превенция конфликтов и пр. Наиболее типичные стрессоры в профессиональной деятельности представлены в литературе [78, С. 468]. Анализ позволяет заключить, что все выделяемые авторами стрессоры являются внешними для преподавателя. Однако, с нашей точки зрения, весьма существенными, если не главными, оказываются благоприятные внутренние условия, то есть определенные характеристики личности. Представим перечень типичных стрессоров в организации, содержании труда, личности преподавателя высшей школы (табл. 1).

Таблица 1

Типичные стрессоры в организации, содержании труда, личности преподавателя высшей школы

Стрессоры в условиях труда	Чрезмерная перегрузка, напряженная психическая деятельность, изменение продолжительности или условий труда, неблагоприятное воздействие физической среды (температура, шум, воздействие перегрузок и др.), трудность выполняемой деятельности – дефицит или неполнота информации, дефицит времени и др.; новизна, реорганизация работы; повышенная ответственность; беспокойство последствиями ошибочных действий;
----------------------------	--

	отсутствие или малое участие в процессе принятия решений, особенно в периоды реформ
Стрессоры в профессиональной карьере	Проблема статуса; неудовлетворительные перспективы продвижения по службе; изменение служебных обязанностей; перспектива сокращений или преждевременного ухода на пенсию; фрустрация из-за достижения предела своей карьеры; чувства «заложника» выполняемой работы (профессиональный «капкан»), недостаток необходимых профессиональных знаний и умений; несбывшиеся надежды; переход на другую работу
Стрессоры в оплате труда	Отсутствие ясности в оплате труда; переживание несоответствия между затратами на выполняемую работу и ее оплатой; неравная оплата труда
Стрессоры во взаимоотношениях	Конфликт (неприятности) с руководством; плохое руководство; взаимоотношения с коллегами по работе; интриги; изоляция в рабочей группе
Стрессоры вне организации	Проблемы в семье; жизненные кризисы; финансовые проблемы; конфликты личностных ценностей с ценностями, декларируемыми организацией
Стрессоры в самой личности	Внутриличностные конфликты, акцентуации характера, состояние когнитивного диссонанса, эмоциональная неустойчивость, недостаточная психологическая культура, недостаточная личностная зрелость, чрезмерно выраженный экстернальный локус контроля, чрезмерно выраженный интернальный локус контроля, профессионально обусловленные деформации личности, психосоматические проблемы

Анализ опыта работы преподавателей региональных высших учебных заведений позволяет заключить, что указанные факторы-стрессоры практически постоянны и действуют в течение длительного времени. Общая характеристика жизненного пространства и профессиональной среды может определяться как ограничивающая личностный рост преподавателя.

К этому следует добавить следующее. Известно, что преподаватели определяются в лечебной практике как неврастеники. Основные жалобы их связаны с сердечными болями, депрессией, преподаватели ощущают неуверенность и раздражительность, усталость и головные боли. В чем причина такого состояния здоровья личности?

По-нашему мнению, это связано не только со спецификой труда преподавателя высшей школы, не только с перманентным реформированием образования, изматывающим людей, но и с феноменом трансформации ментальности преподавателя.

Действительно, исследователями отмечается, что особого внимания заслуживает проблема, становящаяся весьма актуальной в связи с преобразованиями в обществе, определяемыми как «трансформация ментальности» [75]. Показано, что субъект, который придерживался норм и правил определенной культурной традиции, обладает традиционной субъектностью и традиционной ментальностью. Ему было понятно, как реализовывать свой потенциал в обществе, он ориентировался на традиции. В настоящее время традиции «уходят» в прошлое, на человека «давит» свобода, перед личностью «во весь рост» встали экзистенциальные проблемы, способов решений которых у человека традиционно ориентированного на правила и нормы коллектива, нет. Выходы из этой трудной ситуации раньше предлагали традиционные культуры во благо традициям: деятельность во благо кого-то, творчество, самореализация, поиск смыслов во внешнем мире, гедонистическое отношение к жизни [75, С. 22]. В настоящее время именно активность коллективного субъекта и ее формы подвергаются трансформации. Трансформация ментальности может быть представлена как образование новой субъектности коллективного субъекта в новой социокультурной ситуации развития [там же].

В современном мире сосуществуют два типа человека: человек, оставшийся в пространстве традиционной психологии, который ищет внешние ориентиры, поддерживающие критерий правильности принятия решения, и человек, принимающий решения на основе внутренних интернальных концептов, который принадлежит другой ментальности [75]. Эти два типа сосуществуют. И в этом обнаруживается проблема, имеющая прямое отношение к высшей школе в период ее модернизации. Если исходить из посылки, что высшая цель каждого человека – достичь целостности своего «Я» [67, С.27], то актуальным становится проблема активного включения личности в поиск своей ментальности, позволяющей сохранять здоровье и быть современным в контексте профессиональной деятельности.

Таким образом, социально-психологическую атмосферу, в которой реализуется новая парадигма подготовки кадров, нельзя считать психологически оптимальной и благоприятной, как с точки зрения отношения к инновациям, так и с точки зрения наличия ресурса у преподавателя в виде здоровья. Очевидны вполне оправданные и закономерные затруднения у преподавателей высшей школы на этом пути.

А что же студенты? Как обстоят дела «на этом фронте» преобразований?

Конечно, студент должен быть важнейшим субъектом образовательного процесса. В системе факторов, влияющих на отношение студенчества к преобразованиям и их психическое здоровье, выделяются особенности социальной ситуации развития, непосредственно факторы,

вызывающие стресс, ситуации экзаменов и зачетов, социальная адаптация, необходимость личностного самоопределения и освоения основ профессиональной деятельности, социальная и профессиональная неопределенность в условиях растущих рисков безработицы, снижения уровня жизни. Исследователи отмечают, что студенческий возраст характеризуется многообразием эмоциональных переживаний. В стиле жизни молодых людей зачастую отражаются представления, исключающие заботу о собственном здоровье, поскольку такая ориентация приписывается старшему поколению и оценивается молодым человеком как «непривлекательная и скучная» [78, С. 466]. Стрессовые состояния у студентов стали обычным явлением. Среди причин стрессовых состояний в студенческой среде выделяют, в частности, недостаточную идентификацию со студенческой средой, восприятие ее как чуждой, иногда враждебной [78]. Преподаватели отмечают социальную и интеллектуальную инфантильность студентов, не адекватную освоению профессии мотивацию.

Мы объясняем эти явления как связанные с проблемами формирования чувства когерентности в соответствии с концепцией А. Antonovsky [98]. Основные компоненты чувства когерентности – это понимание ситуации и меры предсказуемости ее развития, осознание возможности управлять ситуацией, справляться со стрессом, понимание смысла и переживание значимости ситуации, осмысленность жизни в целом. То есть в норме студент в состоянии управлять собой, своей деятельностью, строить планы, отмечать успехи и ошибки, понимать, что ошибки можно исправить и т.д. Нарушение в формировании любой из составляющих чувства когерентности приводит к снижению эффективности развития любого вида компетентности, механизма преодоления стресса, ведет к снижению сопротивляемости организма воздействию среды.

Анализ состояния дел в высшей школе показывает, что студент зачастую не осознает себя субъектом образовательного процесса, уровень самоуправления жизнью и деятельностью недостаточен для становления зрелой психики. Это означает низкий уровень компетентности личности.

Отношение такого человека к преобразованиям очевидно.

Заметим, что происходящее с преподавателем и студентом, зачастую приводит к формированию «выученной беспомощности». Этот феномен проявляется в учебно-профессиональной и трудовой деятельности, в различных сторонах жизни личности. Что для него характерно? Определенные ощущения, которые испытывает человек. Укажем основные категории ощущений беспомощности, возникающих в деятельности: убеждение в неподконтрольности результата деятельности, желание скорее покончить с этой ситуацией, желание прекратить усилия, потеря самоконтроля, надежда найти решение, вера в свою личную неспособность

разрешить ситуацию, желание «убежать» от ситуации, гнев на себя, гнев по отношению к внешним обстоятельствам. Люди с «выученной беспомощностью» не могут решать сложные профессиональные задачи, они не могут быть эффективны в творческой деятельности. А именно это предполагается модернизацией высшей школы.

Обратимся к еще одной стороне вопроса. По мнению профессора А.Б.Орлова, на всех ступенях образования происходит процесс невротизации личности [73]. Если представить, что она начинается в начальной школе, продолжается в средней [27], то высшая школа «перенимает эстафету» невротизации.

С психологической точки зрения, невротизация означает отчуждение внутреннего я от социального я, то есть человек не знает, кто он, какой он, чего он действительно хочет и может, он «закрыт сам для себя». Самость, сущность человека не открыта ему самому. Невроз – это психическое расстройство, вызываемое страхами и защитами от них, попытками найти компромиссное решение конфликтов разнонаправленных тенденций. По мнению С.С. Ляпидевского, причинами неврозов могут быть как психогенное влияние (конфликтные ситуации в семье, на работе), так и чрезмерное напряжение во время работы, связанное с тревогой, волнением. Невроз можно рассматривать как результат перенапряжения нервной системы. Отличительные особенности невротической личности изучала и четко выделила К.Хорни [93].

Невротик отличается от нормальных индивидов своими реакциями на самые различные жизненные ситуации и обстоятельства (с учетом культуры и норм реального мира, в котором живет человек). Примером такой реакции может быть отсутствие у невротика стремления жить лучше в ситуации, в которой содержатся условия для этого. У невротиков всегда присутствуют некоторые виды внутренних запретов, признаками наличия их являются: ригидность реагирования, разрыв между возможностями человека и их реализацией. Ригидность реагирования нужно понимать как отсутствие гибкости, которая позволяет реагировать различным образом на разные ситуации. Например, нормальный человек может быть в определенных ситуациях подозрительным, но невротик подозрителен всегда. Это касается и других психических состояний, таких, как злость, нерешительность и др. Особое место в жизни невротика занимают страх, тревога. Невротик испытывает страхи не только естественные, вызванные ситуацией, обстоятельствами и пр., но еще и такие, которые качественно и количественно отличаются от «страхов культурного образца». К.Хорни заметила, что наша жизнь постоянно провоцирует переживания соперничества и возможности неудач в среде коллег, в семье, среди знакомых мужчин и женщин. Естественно, возникают ситуации тревоги, страха, но они не мешают нормальному человеку реализовывать себя, раскрывать свои потенциальные способности. У невротика не так.

В любой культуре имеются определенные способы защиты для отражения страхов. Это могут быть, например, ритуалы, обычаи. Но невротик строит свою защиту не так, как это делает здоровый человек. Чувство неполноценности, переживаемое невротиком, маскируется попытками самовозвеличивания разными способами – за счет денег, знакомств и т. п. Это дает возможность снизить хотя бы на время неприятные ощущения несоответствия, неполноценности, страха. У невротика существует конфликт противоречащих друг другу тенденций, существование и содержание которых он не осознает, но непроизвольно пытается найти компромиссное решение. Такие конфликты, по мнению К.Хорни, могут существовать и у нормального человека, но у невротика они более резко выражены и более остры. Компромиссные решения менее удовлетворительны, чем у нормального человека, и достигаются «более высокой ценой».

Отражением наличия проблемы невротизации является характер взаимодействия в системе преподаватель-студент. В психологическом смысле взаимодействие преподавателей и студентов – это сложный, социально детерминированный процесс, приводящий к «взаимозависимостям» и «взаимопоследствиям». В материалах V Международной научно-практической конференции, посвященной проблемам «психологической интоксикации» в высшей школе (2005-2006 г.) отмечалось, что проблемы со здоровьем преподавателя влияют на состояние здоровья студентов [57]. С тех пор ситуация явно не изменилась в лучшую сторону.

Показано, что ведущим фактором стресса выступает отсутствие положительных эмоций, а эмоциональное напряжение порождает стресс из-за эмоциональной бесконтрольности коммуникаций. Недостаток положительных эмоций характерен и для студентов, и для преподавателей. Негативные эмоциональные состояния возникают, в частности, в результате неграмотного общения, недостаточного знания основ психологии, не умения управлять своими эмоциями [57].

В контексте рассматриваемой проблемы важно подчеркнуть факт объективной необходимости взаимодействия преподавателя и студента, а также объективную работу психологических механизмов воздействия в процессе коммуникации. Этими механизмами являются внушение, подражание, заражение. В исследованиях установлено, что преподаватель влияет на психику студента, так как часто негативно оценивает способности и личность студента, а не его поведение или поступок. Этому способствует неблагоприятный эмоциональный фон личности. Давая негативную характеристику студенту, преподаватель воздействует на его аффективно-волевою сферу, вызывая астенические эмоциональные состояния. Происходят существенные изменения в притязаниях, мотивации и поведении студентов. В результате замедляется не только

темп обучения, но и развитие, деформируется личность. Происходит "заражение" эмоциональным стрессом, налицо "психологическая интоксикация" [57]. Покажем, как осуществляется процесс психологической интоксикации (рис.2).

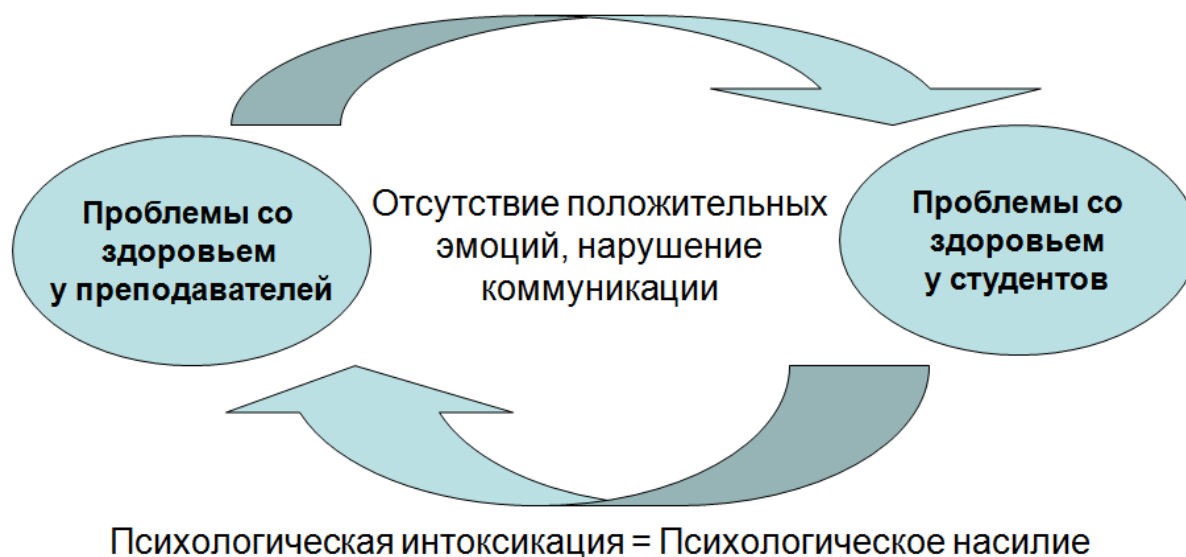


Рис. 2. Феномен психологической интоксикации

Для понимания всей сложности ситуации в высшей школе следует указать на тот факт, что в процессе обучения в вузе достаточно часто возникают конфликтные ситуации между преподавателем и студентом. В конфликтах преподавателей и обучающихся побеждают, как правило, первые. Они самоутверждаются, а зависимые студенты получают психические травмы разной степени тяжести. Показано, что основные причины обращения тех, кто обучается к врачу: страх перед преподавателем, агрессия или глубокая депрессия, уход в виртуальную или иную зависимость, нежелание учиться вообще. Студенты втягиваются эмоционально в этот, порой неизбежный, конфликт. Подвергшиеся со стороны преподавателя психологическому насилию студенты часто замыкаются в себе, долгое время не делятся с близкими своими переживаниями, не обращаются за психологической помощью. А негативное отношение к обучению нарастает, уходит глубоко в подсознание и, естественно, деформирует личность, переходя в болезненное состояние. По данным на 2005 год уже 52 % студентов страдали неврозами [57].

Важной детерминантой невротизации личности выступает быстро растущий поток информации. Его воздействие на студента усиливается, если преподаватель выбирает неадекватные методы обучения, которые не учитывают актуального уровня развития студента, его психофизиологические и индивидуально-психологические

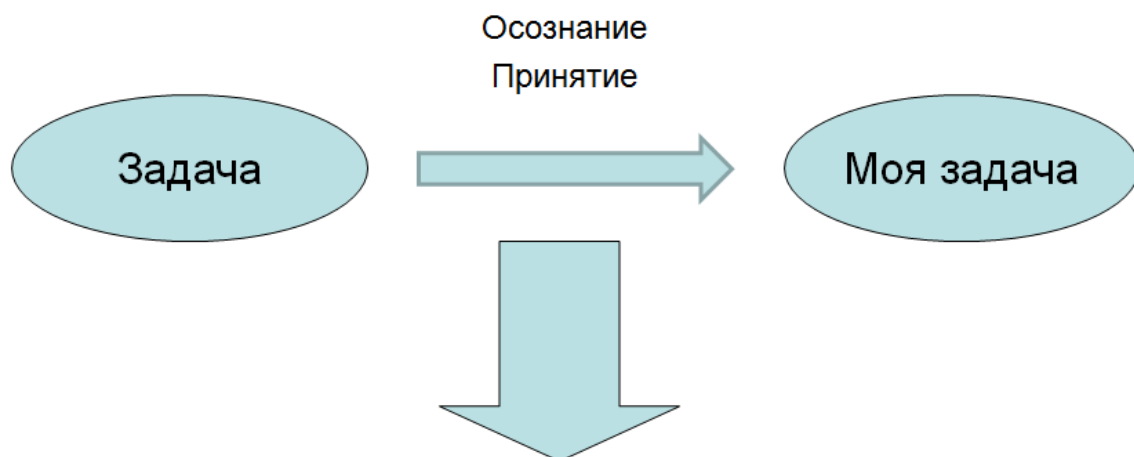
характеристики. В такой ситуации развивается вегето-сосудистая дистония, человек переживает страхи вплоть до панических атак. В педагогической психологии и медицине уже давно известны дидактогенные неврозы. Причины их, в частности, в неуважительном, предвзятом отношении, унижении личности, конфликтах педагогического характера. Опасность их в том, что они порождают социофобии, боязнь общества, ведущие к сложностям взаимоотношений с коллегами, создания семьи.

Отметим, что в системе детерминант заболеваний преподавателей и студентов следует, к сожалению, выделить их низкий уровень эмоционально-психологической культуры.

Таким образом, анализ показывает, что модернизация высшей школы осуществляется в неблагоприятной в психологическом плане среде и с точки зрения отношения к происходящему, и состояния здоровья студенчества.

Каковы условия изменения ситуации, изменения отношения к переменам?

Важнейшим условием для успешной работы выступает осознание необходимости обращаться непосредственно к человеку-профессионалу, «подпитывая и выращивая» его потребности в преобразованиях. Важно учитывать его личные потребности, его мотивации, помогать открывать ему значимые для него лично перспективы. Собственно, суть этого процесса такова: задача, определяемая извне должна стать задачей внутренней. Покажем процесс схематически (рис.3).



Условие принятия задачи – осознание наличия конкретной проблемы, неудовлетворенности, лично значимого вопроса

Рис. 3. Схема превращения внешней задачи во внутреннюю задачу

Еще более «правильным» был бы процесс обратный, когда у профессорско-преподавательского сообщества, в студенческой среде сначала вызрели бы потребности в преобразованиях, когда они были бы инициированы «снизу» и были бы разработаны на этой основе уже «желанные» предложения по модернизации, реформированию и пр.

Понятно, что стратегия «догонять» для модернизации не является эффективной. Поэтому высшей школе нужно «играть на опережение», это означает, что приоритетом создания современной, соответствующей мировым стандартам системы образования, должны стать люди, работающие в высшей школе, именно они должны быть в фокусе преобразований, а не технологии и методики. Важнейшая роль в деле модернизации высшего образования принадлежит преподавателю высшей школы.

Так что же такое модернизация высшей школы по-настоящему? Модернизация высшей школы по-настоящему – это работа с сознанием личности профессионала по развитию адекватной целям модернизации мотивации и ментальности преподавателя. Это формирование социально-психологических условий, способствующих сохранению здоровья субъектов образования и реализации планов создания эффективно работающей высшей школы. Это создание прочной экономической базы, осознаваемое гражданами как отношение руководства страны к делу модернизации «всерьез». Важнейшей составляющей модернизации по-настоящему нужно считать формирование в общественном сознании лояльного отношения к переменам в образовании, видение в образовании стратегического ресурса развития страны.

1.2. Кто будет модернизировать высшую школу или социально-психологический портрет преподавателя

Принципиальным для развития высшей школы является вопрос о том, кто решает задачи перехода на новые стандарты подготовки профессионала. С психологической точки зрения важен анализ личности субъекта, преобразующего основы деятельности высшей школы. Другими словами, каков портрет преподавателя, работающего со студентами, как представителя конкретной профессиональной группы и коллективного субъекта осуществляющего глобальные перемены?

Очевидно, только зная существующую реальность во всех ее проявлениях и качествах, можно анализировать причины неудач в решении профессиональных и социально-ориентированных задач, выявлять актуальные проблемы и определять перспективы развития.

Гуманитарный подход к рассмотрению психологических явлений связан, по мнению Д.А. Леонтьева, с двумя ключевыми особенностями: 1)

рассмотрение культурного контекста, рассмотрение человека не как вещи среди вещей, а как укорененного в мире культуры, с которым он взаимодействует и из которого себя строит; 2) рассмотрение личности как активного субъекта, как самосозидающего, самодетерминируемого [55]. Только гуманитарный подход в состоянии понять субъектность человека – его способность быть не просто побуждаемым изнутри и извне, а источником и причиной своих действий [55]. Заметим, что определенную роль играют, конечно, и факторы внешнего по отношению к личности, характера, выступающие детерминантами развития, в том числе, широкого социокультурного плана и непосредственно относящиеся к пространству культуры высшей школы.

Исследований социально-психологических характеристик профессиональной группы преподавателей вузов недостаточно. Но такие исследования имеются в социологии [например, 50].

Авторы исследования понимают социальный портрет современного преподавателя вуза как совокупность информации о статусном и ролевом наборе, нормативных требованиях к представителю данной профессии, мотивационной сфере данного типа личности с выделением его (преподавателя) доминантных черт и характеристик, образе жизни, социальных настроениях, материальных возможностях, с учетом общего и особенного в поведении и деятельности. Поэтому в качестве основных параметров описания выбраны демографические характеристики, гендерные различия, предпочитаемые профессиональные функции, отношение к профессии как ценности и мотивация профессиональной деятельности, отношение к религии, организация досуга. Обратимся к результатам указанного исследования.

Что касается демографических характеристик, то среди опрошенных (выборка репрезентативна) 54,3 % мужчин и 45,7 % женщин. 80 % опрошенных состоят в браке. У 20,8 % женщин и 16,7 % мужчин детей нет, одного ребенка имеют 42,7 % женщин и 39,5 % мужчин, двух, соответственно, 33,3 и 36,8 %, трех и более 2,1 и 7,0 %. По данным исследования среди опрошенных проявляются гендерные различия, которые особенно заметны в возрастных категориях респондентов. Так, в возрастной группе от 30 до 45 лет преобладают женщины; от 46 до 55 – мужчины и женщины представлены равномерно; а в возрастной группе от 56 и старше работают в основном мужчины.

Возрастная структура профессорско-преподавательского состава, проблемы и тенденции в отношении динамики состава преподавательского корпуса вузов РФ представлены и в более позднем социологическом исследовании. Отмечается увеличение доли старших возрастных категорий, соответствующих пенсионным возрастам, уменьшение доли наиболее активной возрастной категории с возрастными 40-50 лет,

некоторое увеличение доли молодых преподавателей и исследователей с возрастом до 35 лет (данные по России) [17, С. 25].

Показано, что в зависимости от половой принадлежности у женщин наблюдается большая склонность к преподавательской деятельности, а у мужчин эти интересы распределяются одинаково между преподавательской и исследовательской деятельностью. У респондентов в возрасте до 30 лет интересы к преподавательской и исследовательской деятельности распределяются равномерно, чем старше возраст преподавателей, тем больше проявляется склонность к преподавательской деятельности. Доктора наук больше интересуются исследовательской работой (71,5 %), а у кандидатов и не имеющих степени преподавателей выражена склонность к преподаванию (56,8 % и 75,3 %) [50].

Что касается предпочитаемых форм работы и профессиональных функций, то по данным указанного исследования, одни преподаватели просто передают свои знания студентам, другие обогащают свою деятельность новыми формами, методами, т.е. представляют “новаторский тип”. Преподавателям было предложено отнести себя к определенному типу. Практически каждый восьмой опрошенный отнес себя к “новаторскому типу” – 13,3 %; каждый второй к “смешанному типу” – 48,1 %; к “традиционному типу” – 22,9 %. Преподаватели тамбовских вузов предпочитают функцию “передачи знания”, нежели функцию “добывания знания”. Основные интересы респондентов (преподавание или исследование) выглядят следующим образом: 19,5 % опрошенных видят интерес в основном в области преподавания; в области исследовательской работы – 9,5 %; проявляют интерес в двух областях, но большая склонность к преподаванию у 43,8 %; а большая склонность к исследовательскому труду – у 26,7 % .

Социологи и психологи отмечают, что характерной особенностью профессионала является его отношение к профессии как ценности, определяющей образ жизни. Как показал опрос, проведенный в рамках рассматриваемого исследования, мотивами выбора профессии респондентов были: интерес к профессии (57,1 %), желание учиться (41,9 %), важность и полезность избираемого вида деятельности (35,2 %). Материальный расчет занимает самое последнее место.

Основным мотивом тех, кто сменил бы профессию (7,2 %), являются жизненные обстоятельства, не имеющие отношения к содержанию деятельности преподавателя вуза. Самой главной причиной стала неудовлетворенность оплатой труда – так ответили 85 % опрошенных. Желание сменить профессию сильнее выражено у молодых преподавателей в возрасте до 45 лет. Показано, что с увеличением возраста профессиональная мотивация становится более устойчивой. Причем 63,6 % респондентов в возрасте до 30 лет выбрали бы вновь профессию преподавателя, а в возрасте 65 лет и старше такое решение приняли бы

100 % опрошенных. Такая же тенденция прослеживается, если рассматривать ответивших на этот вопрос с позиции занимаемой должности, ученой степени (чем выше должностной статус и ученая степень, тем больше респондентов выбрали бы эту профессию). Была выявлена еще одна интересная особенность – у мужчин и женщин мотивация на профессию выражена одинаково. Мотивы, которыми преподаватели руководствуются в своей научной работе, связаны, в первую очередь, с личными интересами, с тем, чтобы повысить свой должностной статус, а не кафедральными интересами или привлечением студентов к научной работе.

Вопрос о том, каких религиозных взглядов придерживаются преподаватели вузов, является весьма актуальным в свете происходящих перемен в общественной жизни России. Результаты опроса в рамках рассматриваемого исследования показали, что каждый третий преподаватель верующий, (33,3 % опрошенных). Безразличен к религии каждый шестой (16,7 %), и этот показатель, как отмечают авторы, равен общероссийскому. Колеблющимися и атеистами являются каждый девятый преподаватель (11,0 %). Верующими себя считают, в основном, молодые преподаватели до 45 лет. Среди верующих больше представительниц “слабого” пола (58,6 % против 41,4 % мужчин).

Социологи отмечают, что с точки зрения эффективности труда работника важной является проблема организации его свободного времени. Свободное время преподавателя авторы исследования определяют как часть времени, свободную от труда, это сфера нерегламентированного поведения, возможность выбора досуговых занятий и в то же время стройность, целенаправленность самого процесса, охватывающего творчество (как научное, так и художественное), искусство, общение, развлечение и т.д.

Показано, что чаще всего преподаватели интересуются событиями в стране и в мире, обновляют лекции и семинарские занятия новыми материалами. Много времени отдают семье, детям, родителям, супругу(е). Только каждый пятый преподаватель регулярно занимается спортом и чуть более половины опрошенных очень редко или практически никогда не бывают в театре, на выставках и концертах. В свободное от работы время у преподавателей преобладает ориентация на семью. Так, 56,7 % респондентов занимаются домашними делами, причем женщины заняты в полтора раза больше, чем мужчины. Более половины респондентов (51,4 %) проводят свободное время с родными. Существенное место в объеме свободного времени занимает подготовка к занятиям. Это отметили 53,3 % респондентов. Среди них преобладают мужчины. Доля тех, кто готовится к занятиям, больше среди кандидатов наук, работающих на должности и имеющих ученое звание доцента, затем следуют старшие преподаватели и ассистенты, как кандидаты наук, так и не имеющие

степени и звания. 41 % преподавателей занимается в свободное время огородами. Среди занятых здесь преобладают мужчины в возрасте от 46 до 55 лет, доценты и кандидаты наук. Каждый десятый преподаватель (10 %) предпочитает пассивный вид отдыха. Таким образом, свободное время преподаватели, по результатам данного исследования, тратят на ведение домашнего хозяйства, подготовку к занятиям, занимаются дачными участками, а не тем, чтобы изменить образ интеллектуальной жизни. Изучение совокупности занятий преподавателей вне работы, прежде всего участия в культурной жизни, выявило негативные факторы – только 9 % преподавателей повышает свой культурный уровень. Можно сказать, что преподаватель вне стен вуза продолжает заниматься профессиональной деятельностью, досуг его не организован, полноценной возможности восстанавливать свои физические и психические ресурсы преподаватель не имеет. Все это отражается на социальном самочувствии и настроениях преподавателей.

В целом можно заключить, что социально-культурный контекст, в котором функционирует преподаватель и который должен был бы детерминировать активность личности по саморазвитию, не влиял на него в должной мере, не выступал детерминантой его самодвижения несколько лет назад. Он являлся просто своеобразным «фоном» его жизни, позволяющим преподавателю относить себя к определенной социальной группе – интеллигенции, представителю творческой профессии и пр. Складывается впечатление, что социально-культурная среда не предъявляла достаточно выраженных требований к личности преподавателя, не давала ему ощущения внутреннего дискомфорта от «недостаточности культуры» в нем. Это позволяло преподавателю «не напрягаться». Недостаточность силы внешних мотиваторов была на тот момент очевидна.

В психологической науке к проблеме исследования личности и профессиональной деятельности преподавателя вуза исследователи обращаются, акцентируя внимание на различных аспектах проблемы. Мы считаем наиболее значимыми исследования мотивационных характеристик личности преподавателя, занимаемых им профессиональных позиций, отражающих психологический строй личности, характеристику преподавателя как носителя ценностей культуры.

Исследованию мотивационных характеристик преподавателей вуза с учетом гендерных различий, выявлению психологически значимых свойств личности преподавателей высшей школы посвящена работа Корниловой Т., 1995 [52]. Особенности нефинансовой мотивации преподавателей экономических вузов исследует О.М.Сафонова, 2009 [84].

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 [84, С. 152].

Представители Санкт-Петербургской научной школы (В.А. Козырев, Н.Ф.Родионова, А.П. Тряпицина) изучали профессиональные позиции преподавателя вуза. Они выделяют следующие позиции преподавателя, которые заключаются главным образом в сопровождении и поддержке деятельности студента.

Преподаватель-консультант (обучающая функция реализуется через консультирование, которое сосредоточено на решении конкретной проблемы, главная цель преподавателя – научить студента учиться).

Преподаватель-модератор. Модерирование – деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей студента и его способностей. В его основе лежит использование специальных технологий, помогающих организовать свободную коммуникацию, обмен мнениями, подводящих студентов к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей.

Преподаватель-тьютор осуществляет педагогическое сопровождение обучения студентов. Он разрабатывает групповые задания, организует групповые обсуждения какой-либо проблемы. Деятельность преподавателя направлена на работу с субъектным опытом студента. Преподаватель анализирует познавательные интересы, намерения, потребности, личные устремления каждого. Задача преподавателя-тьютора – помочь студентам получить максимальную отдачу от учебы, следить за ее ходом, осуществлять обратную связь в процессе выполнения заданий, поддерживать их заинтересованность в обучении на протяжении всего периода изучения дисциплины.

Преподаватель-фасилитатор оказывает педагогическую помощь и поддержку студентам, которые выражаются в повышении продуктивности деятельности студента или группы студентов. Преподаватель побуждает студента реализовать свои замыслы в конкретных действиях как формах проявления активности субъекта, ответственность за которые несет сам субъект. Это способствует изменению мыслительной деятельности субъекта, повышают уровень креативности, перцепции, вызывают сдвиги в эмоциональных проявлениях личности. Функция преподавателя-фасилитатора реализуется как педагогическая поддержка самопознания студентов на основе установления ценностно значимых связей субъектов взаимодействия при сохранении их личностной уникальности и целостности.

Преподаватель-тренер выступает в качестве обучающего мастерству овладения студентом будущей профессиональной деятельностью через

усвоение определенной системы знаний. Помогает студентам в учении, подготовке к публичным выступлениям в ходе семинарских и практических занятий [16].

Выявленные исследователями профессиональные позиции отражают возможный спектр воплощения на практике усвоенных норм и принципов взаимодействия, обучения и воспитания.

Обращает на себя внимание работа, которая посвящена реализации принципов гуманистического образования в средней школе [56]. Знакомство с ней показывает, что некоторые проблемы «перекачиваются» из школы в вуз, так как являются «системными». Задачи создания гуманистических отношений, которые необходимо реализовывать в системе среднего образования, вполне адекватны задачам понимания сущности гуманистической культуры и определение направлений ее «внедрения» в образовательный процесс вуза.

Преподаватель как представитель гуманистической культуры, акцентируется в своей профессиональной деятельности на других по сравнению с носителем авторитарных взглядов на образование аспектах. Ими являются чувства, Я-концепция, коммуникация, личные ценности.

Развитие аффективной сферы личности – приоритетное по сравнению с насыщением информацией направление. Важно развивать личность эмоционально сложную, не примитивную, а способную улавливать оттенки проявления эмоций партнера по коммуникации и быть в достаточной мере эмпатичным и конгруэнтным.

Процесс формирования Я-концепции занимает существенный отрезок онтогенеза. Становление и развитие ее – свидетельство саморазвития личности. В этом смысле задача высшей школы способствовать созданию позитивной Я-концепции личности.

Важнейшим компонентом становления компетентной личности выступает развитие ее коммуникации. Так как эта реальность лежит в плоскости межличностных отношений, то она представляет безусловную ценность для личности и понятно, что каждый человек хочет быть в этой сфере успешным.

Личные ценности – то, что привнесено социумом в качестве «предложения», но «выбрано» и принято непосредственно личностью. Эти ценности, ценностные ориентации обеспечивают «функционирование» индивидуальности. Важно, что гуманистическая культура выступает за позитивные ценности, что позволяет личности чувствовать себя комфортно в пространстве демократических норм и правил.

Таким образом, гуманистическое обучение культурно сенситивно. Оно уважает и пытается обогатить историю, культуру и различные точки зрения...[56, С. 416].

Очевидно, что для большинства преподавателей высшей школы такие направления приложения усилий окажутся совершенно новыми по

сравнению с теми, которые традиционно оказываются в поле профессионального внимания преподавателя. Поэтому можно говорить о необходимости развития личности преподавателя вуза в направлении повышения его сенситивности к ценностям гуманистической культуры, как важнейшей задаче формирования идентичности преподавателя и условия эффективности перехода на компетентностную парадигму образования.

Известно, что важнейшими направлениями формирования идентичности взрослого человека является отождествление себя с возрастом, культурой и профессией. Вопрос зрелости преподавателя вуза – важнейший психологический аргумент в пользу понимания значимости образования как «формы социокультурной самореализации личности» [11].

На основании известных в науке профессионально важных социально-психологических характеристик личности преподавателя вуза и с учетом требований к профессиональной деятельности в новых условиях функционирования высшей школы есть необходимость в представлении «компетентностной модели» личности преподавателя вуза, которая отражала бы совокупность обязательных качеств, обеспечивающих возможность профессиональной самореализации. Исследователи отмечают, что «в модели преподавателя высшей школы можно выделить два основных компонента. Первый компонент – профессиональный (собственно профессионально-педагогическая компетентность), который направляет процесс формирования профессиональной компетенции и ее реализации в профессиональной деятельности. Вторым компонентом – инвариантным, который связан с функциональной грамотностью специалиста. Функциональные инварианты моделируют восполнение и сохранение личностью достигнутого уровня универсальной компетентности, его актуализацию и реализацию в социуме. Они характеризуют общегражданские качества взрослого человека, его культурный уровень и дееспособность. В состав данного компонента входят инварианты к области деятельности, относящиеся к организации работы коллектива, планированию работы, системе менеджмента качества, решению познавательных задач, поиску нестандартных решений и т.д. Компетенции этого компонента образуют некий фундамент, позволяющий преподавателю гибко ориентироваться в различных ситуациях и быть готовыми к продолжению образования, переквалификации, самообразованию и саморазвитию» [66, С.31].

В целом личность преподавателя с точки зрения компетентностной модели представляет собой универсальный «механизм» эффективного решения разнообразных задач высшей школы в любых условиях. Фактически этот «механизм» можно описывать как адаптирующийся, саморазвивающийся, самокорректирующийся, самоуправляемый. Человек

«превращается» в функцию, которая призвана обеспечивать достижения в развитии обучающегося и в саморазвитии. Для того чтобы представить структурные составляющие в их взаимосвязях, компетентностную модель преподавателя вуза можно изобразить графически (рис. 4).

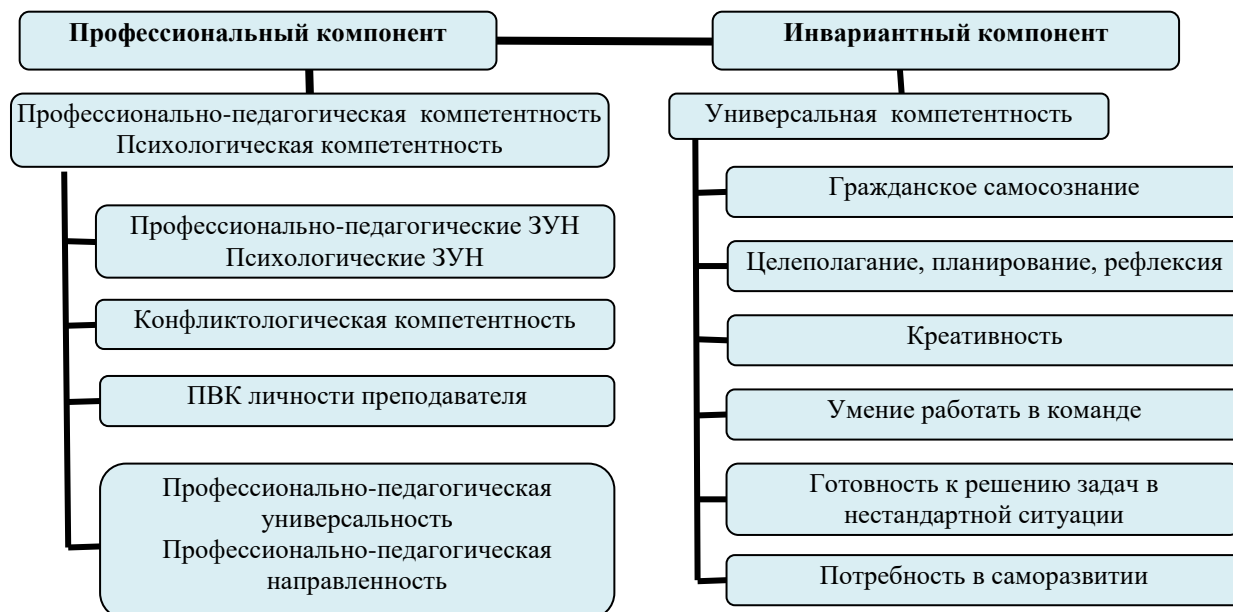


Рис.4. Компетентностная модель преподавателя высшей школы

Таким образом, традиционный взгляд на модель личности преподавателя трансформируется и в настоящее время включает не только объективно необходимые знания, умения, навыки и профессионально важные качества личности. Современная точка зрения связана с необходимостью понимания личности как системы таких качеств и характеристик, которые обеспечивают ее универсальную компетентность. Они включают характеристики ценностно-смысловой, эмоционально-волевой, когнитивной сфер личности. В целом именно эти качества обеспечивают готовность к проявлению активной гражданской и профессиональной позиции, готовность проявлять свои стремления, амбиции, способности, менять траекторию профессионального и личностного развития в зависимости от актуальных задач. Ядром этой системы выступают мотивационные характеристики личности.

1.3. Кто же не хочет быть компетентным? Компетентность как системное психологическое новообразование личности

Главная задача современного образования с точки зрения американских исследователей – производство компетентных людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся

условиях, а основная компетенция заключалась бы в умении включаться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни.

Во втором десятилетии XXI века Россия решает задачу построения основ обучения и воспитания в высшей школе компетентной в широком социальном и профессиональном смысле личности.

В чем ключевые идеи нового подхода?

Компетенция и компетентность – это базовые понятия, посредством которых описываются предполагаемые достижения вузовского образования. Сам подход изменяет парадигму образовательного пространства высшей школы России. За названными понятиями лежат важнейшие феномены, психологические по сути, однозначного понимания которых пока в профессиональном психолого-педагогическом сообществе не обнаруживается.

В когнитивной психологии существует представление о врожденной потребности человека быть компетентным. Согласно теории стремления к компетентности Р. В. Уайта, стремление к компетентности – врожденная потребность в овладении умениями и в чувстве собственной состоятельности [цит. по 56, С. 320]. Наряду с этим понятием используется и понятие самоэффективности, как суждение о том, насколько эффективно мы действуем в тех или иных ситуациях. Суждения о самоэффективности определяют наш выбор деятельности и влияют на наши интересы и усилия [56, С. 320].

Компетенция может пониматься и как нечто отчужденное, наперед заданное социальное требование, норма. Она может быть социальной, персональной, рефлексивной, коммуникативной и др.

В оксфордском психологическом словаре компетенция, компетентность определяются как способность, навык, умение делать что-то эффективно, как сфера (объем, диапазон) определенных индивидуальных или групповых способностей или знаний [99].

В педагогическом контексте используется определение компетенции как возможности установления связи между знанием и ситуацией, способность найти процедуру, подход для решения проблемы.

Возможным оказывается и понимание компетентности (компетенции) как интегральной характеристики обучающегося, то есть это система знаний, умений, навыков во взаимосвязи со способностями и определенными личностными качествами, которые студент обязан продемонстрировать после завершения обучения.

Компетенции включают общекультурные и специальные профессиональные. Рассмотрим общекультурные компетенции.

Обращение к общекультурным компетенциям связано с тем, что именно они отражают психологические требования к личности обучающегося и задают ориентиры, перспективы развития, в соответствии с которыми преподавательское сообщество высшего учебного заведения,

каждый преподаватель персонально включаются в работу по выявлению степени профессионально-личностного соответствия новым стандартам педагогической деятельности в части «выращивания» личности специалиста. Результатом этой работы закономерно становится постановка задач собственного развития.

Анализ общекультурных компетенций позволяет выделить те направления и сферы деятельности в образовательной среде вуза, которые представляют собой «места» наибольшего приложения коллективных и индивидуальных усилий для реализации идей компетентного подхода.

Мы исходим из представления о том, что компетентность – это психическая реальность. Критерии, в соответствии с которыми будет осуществляться анализ общекультурных компетенций, определяются по принципу «принадлежности». То есть компетенции могут проявляться в различных компонентах психики – в психических познавательных процессах, психических состояниях, свойствах личности, деятельности.

По-нашему мнению, компетентность можно рассматривать как психологическое новообразование личности. Психологическое новообразование – это приобретение возраста, результат усвоения новых знаний, формирования определенных умений, навыков, развитие способностей, реализуемых в деятельности. В целом, это проявление новых возможностей личности. В психологии развития возрастные новообразования – это новый тип строения личности и ее деятельности, появившийся на конкретном этапе развития, он определяет сознание, отношение к среде, ход развития в данный период. Компетентность согласуется с феноменом взрослости. Если биологическую взрослость определяют как способность к деторождению, социальную понимают как экономическую независимость, то личностная идентичность отражает общий уровень состоятельности личности [10].

Нужно иметь в виду, что в разных отношениях психическое открывается и как отражение действительности, и как отношение к ней, и как функция мозга, и как регулятор поведения, деятельности и общения, как природное и социальное, как сознательное и бессознательное [37, С. 10]. Психика – сложное многомерное, многоуровневое образование, поэтому развитие компетентности представляет собой в принципе определенную трансформацию, реструктурирование, новую иерархию и «приведение» всех структурных составляющих и систем в состояние «готовности» действовать в разнообразных ситуациях жизни и деятельности.

Вообще, 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 [37, С. 10].

Компетентность в этом смысле, действительно, может пониматься как системное психическое новообразование личности. Оно по своим качествам и характеристикам и возрастное, и личностное, и субъектно-деятельностное, и индивидуально-специфическое, и типологическое, и психофизиологическое, и духовное явление.

Анализ общекультурной компетентности по критерию «результат овладения содержанием компетенции» позволяет рассматривать их в качестве психических или психологических новообразований личности, компетентностных характеристик субъекта [24].

Выделяются следующие группы психологических новообразований студенческого возраста в процессе «выращивания» общекультурно компетентной личности.

Первая группа компетентностных характеристик – это психологические новообразования личностного характера, это личностные качества студента, обеспечивающие ему успешность культурного функционирования и общения. Эти характеристики относятся к волевой, ценностно-смысловой, духовной сферам личности.

Вторая группа – это психологические характеристики, относящиеся к когнитивной сфере личности. Формирование компетентной личности, безусловно, предполагает наличие у студента объективно необходимого «количества и качества» знаний, минимальный перечень умений их использовать в разнообразных жизненных ситуациях, что возможно только при развитии определенных качеств мышления.

Третья группа – это психические новообразования, проявляющиеся в деятельности, в двух ее сторонах: мотивационной и операциональной [63]. Мы назвали их деятельными характеристиками личности. Мотивационная сторона деятельности отражает особенности сферы потребностей личности, так как именно в конкретной деятельности личность удовлетворяет свои потребности. Сформированная общекультурная компетентность предполагает достаточную степень развитости системы психологических потребностей личности в качестве высших в структуре потребностей. Операциональная сторона деятельности связана с реализацией личностью своих умений, они в совокупности и дают возможность человеку реализовывать себя и чувствовать компетентным, состоятельным.

Все указанные новообразования, создающие системное качество личности, – компетентность, они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Общекультурная компетентность как системное психологическое новообразование личности в студенческом возрасте может быть представлена следующим образом (рис. 5).

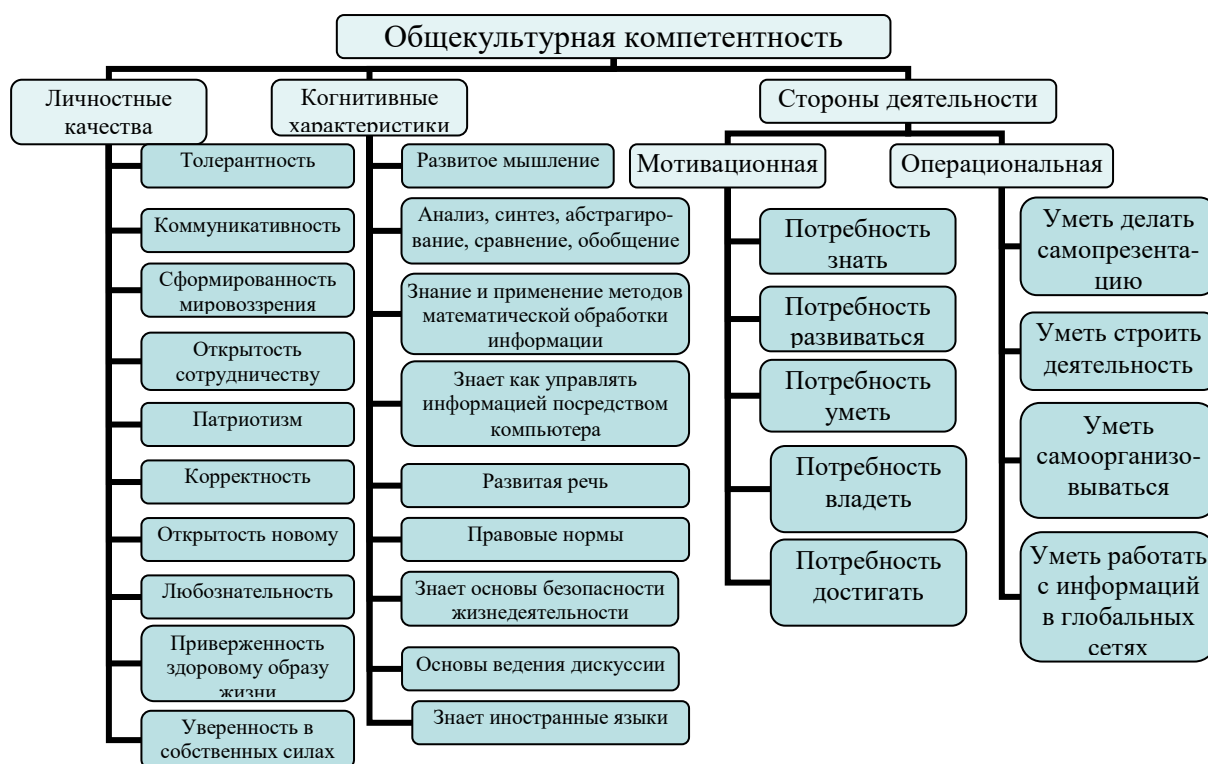


Рис. 5. Общекультурная компетентность как системное психологическое новообразование личности в студенческом возрасте

Все общекультурные компетенции формируются в процессе активного взаимодействия личности обучающегося социальной средой, преподавателем и студенческой группой. Так как их «рождение» представляет собой сложный и длительный процесс преобразования психики обучающегося, то в зависимости от индивидуально-психологических особенностей студента, социальной ситуации развития, то есть действия системы внешних и внутренних факторов, они у каждого будут формироваться индивидуально. То есть в каждом конкретном случае время, необходимое для «присвоения» компетенции, будет для конкретной личности «свое», различное. Кроме того, перечень общекультурных компетенций будет дифференцироваться на более – менее релевантные психическому строю личности, и в связи с этим будет осуществляться их своеобразный рейтинг, в соответствии с которым одни будут предпочтительнее других для каждой личности.

Необходимо учитывать тот факт, что для формирования каждого вида компетенции, видимо, имеются сенситивные периоды развития, учет которых принципиален с точки зрения повышения эффективности работы по их присвоению личностью. Более того, допускаем, что ряд

представленных в качестве психических новообразований возраста качеств и характеристик личности, в принципе уже должны быть у нее в определенной степени развиты, и на этапе овладения профессией они не формируются, а «используются готовыми». Это, например, некоторые из потребностей личности: потребность знать, уважать себя и др. Из личностных качеств, которые уже в достаточной степени проявляются в этом возрасте и характеризуют личность – патриотизм, любознательность, уверенность в собственных силах и др.

Совокупность присвоенных личностью общекультурных компетенций, развитых в достаточной степени полно и целостно, дает возможность построить модель гармоничной личности, в равной мере успешно овладевшей всеми видами общекультурных компетенций. Мы назвали ее «круговой» моделью культурно-компетентной личности (рис.б).



Рис. 6. «Круговая» модель культурно-компетентной личности

Из представленной модели можно вывести формулу культурно-компетентной личности. Она выглядит следующим образом:

$$OK = SK + IK + RK + FMK + VK + DK + PK + KK, \text{ где:}$$

ОК—общекультурная компетентность как центральное психологическое образование личности;

СК – социальная компетентность;

ИК – интеллектуальная компетентность;

РК – речевая компетентность;

ФМК – философско-мировоззренческая компетентность;

ВК – валеологическая компетентность;

ДК – деятельностьная компетентность;

ПК – правовая компетентность;

КК – коммуникативная компетентность.

«Круговая» модель отражает стопроцентное присвоение всех видов компетенций и «превращение» их в компетентность личности, системное качество психики, делающее человека зрелым, социально-ответственным, свободным в своих выборах и целеустремленным.

Остановимся на определении основных понятий, раскрывающих сущностные характеристики личности в терминах компетенций.

Общекультурная компетентность как центральное психологическое новообразование личности – это результат роста, развития, созревания. Обратимся к содержанию понятий «рост», «развитие», «созревание».

Рост – количественные изменения, увеличение размеров, функциональных возможностей отдельных органов, их системы, организма в целом. Развитие – это процесс качественного изменения, перестройки, преобразования структуры. Развитие – это всегда развитие системы, новое качество возникает только как преобразование системы. Собственно, объект развития – система, а не изолированный элемент [39]. Созревание – запрограммированный процесс органического роста и развития в соответствии с генетическим планом. Созревание включает количественные и качественные изменения [39]. Таким образом, общекультурная компетентность личности – социально и генетически обусловленное образование, детерминированное влиянием среды.

Социальная компетентность – результат процесса овладения нормами, правилами, законами общественной жизни. Формирование зрелой личности, способной быть активной в новых условиях меняющейся социальной среды, демонстрировать гражданскую позицию, выступать носителем системы гуманистических ценностей и определенных жизненных принципов, которые личность готова отстаивать, можно рассматривать как содержание процесса развития данной компетентности. Социальная компетентность предполагает достаточный уровень развития чувства ответственности человека за свои слова и действия. Это, собственно говоря, социально предсказуемая личность.

Интеллектуальная компетентность – качественная характеристика мышления и когнитивной сферы личности. Мышление обеспечивает

возможность решения задач с использованием всех мыслительных операций: анализа, синтеза, абстрагирования, сравнения и др. Отличается критичностью. Человек способен ставить новые вопросы, находить нестандартные решения задач, продуцировать новые идеи, выдвигать гипотезы и пр. У интеллектуально компетентного человека в должной мере развита познавательная мотивация. Заметим, что вопрос о детерминации интеллектуального развития в студенческом возрасте решается в пользу средового фактора, а не генетического, как в более ранние периоды развития. Следовательно, когнитивное развитие обучающегося в высшей школе определяется тем, как организована образовательная среда, насколько она носит характер развивающей среды.

Речевая компетентность – отражение развитой способности человека грамотно излагать свои мысли, быть убедительным в речи, последовательным, уметь вызывать интерес к тому, о чем говорится. Это вид компетентности выступает профессионально важным качеством для представителей профессий типа «человек-человек» (по Е.А. Климову).

Философско-мировоззренческая компетентность – характеристика ценностно-смысловой сферы личности. Она отражает сущность человека как представителя человеческого рода, определенной культуры, профессионального сообщества. Это качество является стержнем личности, создает чувство конгруэнтности, самоидентичности, уверенности. Ею задается направленность активности субъекта. Этот вид компетентности позволяет человеку понимать и объяснять мир, принимать жизнь и смерть, здоровье и болезнь, ощущать себя частью вселенной, стремиться постичь то, что можно постичь, смириться с ограниченностью своих возможностей, задавать себе «вечные» вопросы и пытаться находить ответы на них.

Валеологическая компетентность – совокупность качеств личности, относящихся к различным ее сферам, таким как эмоциональная, волевая, когнитивная. В совокупности эти качества позволяют человеку строить свою жизнь в соответствии с признанием приоритета здоровья. Субъект валеологической компетентности характеризуется как стремящийся к сохранению своей внешней привлекательности, внутренней чистоты, знающий, что для этого необходимо делать. В качестве ценности у личности присутствует представления о красоте. Выражена потребность заниматься спортом, саморазвитием.

Деятельностная компетентность – способность личности действовать в разнообразных условиях меняющейся среды в соответствии с потребностями, целями и задачами развития. Владение всеми составляющими деятельности на уровне умений и навыков. Прежде всего, речь идет об учебно-профессиональной деятельности, общении, трудовой деятельности.

Правовая компетентность – неперенное условие жизни и деятельности в правовом обществе. Этот вид компетентности предполагает знание правовых норм, законов, умение защитить себя, действовать в правовом поле. Знание своих прав, обязанностей, реализуемое на уровне повседневной жизни. Проявляется правовая компетентность в достойном поведении гражданина, принимающего на себя различные социальные роли.

Коммуникативная компетентность – качество, обеспечивающее личности возможность комфортного взаимодействия в обществе. Строится коммуникативная компетентность на умениях передавать информацию собеседнику в соответствии с правилами коммуникации, презентовать себя в качестве субъекта общения, адекватно воспринимать и «расшифровывать» вербальные и невербальные послания собеседника, взаимодействовать в процессе общения, руководствуясь принципами сотрудничества, толерантности, фасилитации.

Таким образом, составляющие общекультурной компетентности на уровне модельных представлений формируют образ здорового, умного, полноценно живущего в обществе человека, стремящегося реализовывать свой потенциал, быть социально активным, конгруэнтным себе, открытым для сотрудничества другим, готовым к партнерским отношениям, зрелым в размышлениях и поступках. Кто же не хочет быть таким человеком?!

Но очевидно, что такое положение дел – идеал. С точки зрения гуманистической психологии нельзя «подгонять» личность под этот, быть может, заманчиво смотрящийся идеал. Скорее, надо понимать, что модель создает представление о направлениях работы преподавателя над собой по осознанию своих возможностей, ресурсов и нахождению соответствующей мотивации для выбора наиболее приемлемых для него направлений взаимодействия со студентом. Преподаватель в принципе отвечает на вопрос, готов ли он обслуживать такие запросы обучающегося, которые обеспечивают ему достаточный уровень компетентности для полноценной самореализации имеющегося потенциала.

Ценность феномена общекультурной компетентности в том, что это системное психологическое новообразование личности, соответствующее природе человека, логике развития потребностей личности, усиливающее его веру в свои силы, соответствующее ожиданиям со стороны рынка труда и мировым стандартам качества образования, позволяющее человеку открывать себе «новые горизонты» жизни и роста.

1.4. В чем мудрость модернизации по-настоящему? Философия компетентностного подхода с позиций гуманистической психологии

Обращение к вопросу о философии компетентного подхода обусловлено тем, что в системе высшего образования зачастую педагогическое и психологическое воспринимается как нечто общее, единое и нераздельное. Но это неверно. Важно прояснить характер «взаимоотношений» педагогического и психологического в современных условиях развития этих наук и анализа практики. Ведь только понимая смысл грядущих преобразований можно достичь запланированного результата. Вот почему остановимся на некоторых принципиальных, с нашей точки зрения, проблемах высшей школы, анализируя педагогический и психологический контекст образования, личности и профессиональной деятельности преподавателя.

Итак, особенно важным становится в настоящее время вопрос о личности преподавателя высшей школы и его профессиональной деятельности, так как именно он призван решать важнейшие задачи «прорыва» образования на передовые рубежи подготовки конкурентно-способных кадров.

Известно, что в высшую школу идут, чтобы получить квалификацию работника определенного уровня по определенному направлению подготовки. Действительно, обеспечение жизненно необходимого желания людей – научить их работать, т.е. подготовить их к осуществлению будущей профессиональной деятельности – вот что должно быть лейтмотивом обучения в высшей школе [7]. Такой педагогический взгляд на задачи высшей школы традиционен, но с нашей точки зрения он узок и психологически менее актуален по сравнению с задачами раскрытия самости, сущности личности и развития способностей человека.

В развитии высшей школы действительно имеется существенное препятствие, которое связано с «взаимоотношениями» психологии и педагогики. Некоторыми практиками отмечается, что педагогика стала тормозом развития высшей школы [7]. Трудно не согласиться с серьезными аргументами автора. Например, с тем, что для высшей школы преподавателей не готовят вообще, фактически преподаватель высшей школы – это не специальность и не квалификация, а должность. И с тем, что современное состояние обучения в вузе наглядно демонстрирует методологическую слабость педагогики. В сборнике приводится характеристика ситуации в образовании, которая сложилась на постсоветском пространстве: «Во второй половине XX века усиливается интерес, с одной стороны, к исследованию самих целей обучения, с другой стороны, – к поиску адекватных средств их достижения. ... Диапазон этих поисков весьма широк, но результаты – крайне скромны, ибо ведутся они в рамках теоретических концепций традиционной педагогики и сформированных ими стереотипов педагогического мышления. И хотя делаются заявки на новые подходы: «деятельностный», ... «системно-деятельностный» ... и др., фактически они являются пока декларациями.

Методологические основания для дидактических разработок остаются прежними, и дидактическая теория в целом не претерпевает существенных изменений. ...Система обучения рассматривается без системообразующего фактора – деятельности обучаемого... Программа обучения, его содержание, формы, средства и методы рассматриваются безотносительно к задаче формирования деятельности учащегося... Попытки конструировать модели с новой технологией обучения по существу воспроизводят... модель традиционного обучения – усвоение "готовых" знаний, отчужденных от деятельности, формирующей их содержание и требуемые качественные характеристики. Внося некоторые изменения в методику обучения, они не затрагивают его фундамента - деятельности усвоения как механизма всех приобретений учащегося ...» [7, С.133-134]. Ситуация к началу второго десятилетия XXI века нисколько не изменилась в лучшую сторону.

В высшей школе преподаватели, как правило, не имеют достаточного психологической подготовки, поэтому работают они чаще всего методом проб и ошибок. Имея опыт работы с преподавателями вузов, могу согласиться с тем, что многие из них испытывают интеллектуальный и эмоциональный дискомфорт от психологической безграмотности, некоторые имеют выраженную потребность в получении психологических знаний, формировании умений, навыков, но многие не осознают проблемы и «наступают на одни и те же грабли» в своей профессиональной деятельности.

Трудно не согласиться с тем, что «дидактика высшей школы практически не развита, успехи достигнуты благодаря тому, что в высшей школе работают умные люди, опирающиеся на богатейший эмпирический материал, занимающиеся, как правило, живым делом» [7, С. 134]. Получается, что сфера высшего образования экстенсивна по своей сути. Такое положение дел совершенно противоречит логике модернизации страны и высшей школы.

Общество нового типа определяется как информационное. Его отличает динамизм, новые возможности культурной коммуникации, от человека требуется не просто владение известным запасом знаний различного рода, приобретенных в школе и вузе, но и навыков их постоянного обновления и совершенствования. Общество не признает больше приоритета специалиста, если его профессиональная деятельность не пронизана духом уважения к природе, готовности к толерантному отношению к мнению других людей, диалогу. Это совершенно очевидно психологические требования к личности профессионала. Такого человека может воспитать только носитель этих ценностей, человек с гуманистической культурой мировосприятия. Таким должен быть профессорско-преподавательский корпус высшей школы.

Следствием указанных проблем становится неэффективность системы высшего образования, строящаяся на авторитарных принципах взаимоотношений преподавателей и студентов. Требуется изменить имеющуюся парадигму взаимоотношений: с «преподаватель всегда прав» на «преподаватель прав и студент прав, каждый по-своему». Такой «переход» невозможен без серьезных подвижек в профессиональном сознании преподавателя.

Реализация этого принципа взаимоотношений возможна только в диалогической парадигме, что требует не только смены форм и методов обучения и воспитания студентов, но и глубоких личностных перемен в сознании преподавателя. Необходимо широкое внедрение таких форм сотрудничества, которые развивают интеллектуальную, личностную и гражданскую инициативу обучающегося, все они строятся на психологических закономерностях обучения и воспитания. Организовать такое взаимодействие может только тот преподаватель, который сам является психологически компетентным, личностно зрелым и обладает адекватной этим задачам профессиональной мотивацией.

Таким образом, очевидные противоречия, «споры» и «борьба» педагогического и психологического в высшей школе являются препятствием для ее развития. Что следует принять в качестве ориентиров для перемен?

Необходима «смена профессиональной позиции преподавателя с «педагогической» на «психологическую». Это приводит к ориентации студента на овладение культурными образцами создания и применения знаний, развитие способностей и потребностей постоянно совершенствовать свой интеллектуальный и профессионально-личностный потенциал с целью повышения качества жизни и достижения вершин развития.

Работа по выстраиванию новых, гуманистических по сути взаимоотношений между студентами и преподавателями даст возможность последним более качественно осуществлять свою педагогическую деятельность, используя представления и образы жизни нового поколения, опираясь на значимые для них темы.

Российское образование модернизируется с целью вхождения в единое пространство европейского образования, обладающее существенным опытом демократии. Высшая школа готовится решать актуальные задачи подготовки кадров для всех сфер жизнеобеспечения, функционирования и развития общества в системе мировых стандартов и требований к качеству подготовки. Вот почему преобразования должны быть психологическими не только по сути, но и по принципам реализации задач модернизации.

В связи с этим компетентный подход может рассматриваться как проблема. Действительно, за названием каждый из тех, кто осуществляет

профессионально-педагогическую деятельность, увидит и примет то, что сможет понять, то, что сможет реализовать, то, что не будет вызывать внутреннего дискомфорта при реализации или то, что будет давать возможность чувствовать себя уверенно, способствовать реализации собственных представлений о процессе обучения. Но в случае с переходом на принципиально новые основы труда всех преподавателей высшей школы этого явно недостаточно.

Актуальнейшая задача в связи с этим заключается в анализе философии компетентностного подхода. Принципиальным здесь оказывается, с нашей точки зрения, то, что следует особое внимание обратить на психологические основы, выступающие условиями и детерминантами реализации новой парадигмы в практике образования.

Проанализируем теоретические основы подхода, выявим признаки, которые указывают на его стратегическую направленность, обозначим психолого-педагогические составляющие.

Базовые идеи компетентностного подхода согласуются и отражают гуманистические идеи психологических теорий личности А.Г.Маслоу, К. Роджерса.

Основные положения теории А.Маслоу следующие: 1) присущая каждому человеку внутренняя биологическая природа в определенной мере является «естественной», врожденной, изначальной и неменяющейся; 2) внутренняя природа индивида отчасти уникальна, а отчасти тождественна природе всего вида; 3) эту природу можно открыть (не «изобрести», а «открыть»); 4) основные потребности (в сохранении жизни, в безопасности, в сопричастности, в любви и в самоуважении, в самоактуализации), основные человеческие эмоции и основные человеческие качества либо нейтральны, вне нравственны (как предшествующие любым системам нравственных ценностей), либо их уверенно можно отнести к категории добра; 5) поскольку внутренняя природа человека скорее хороша или нейтральна, чем плоха, то нужно всячески поощрять ее и давать ей выход наружу, вместо того чтобы подавлять. Позволив ей управлять нашей жизнью, мы обречем здоровье, успех, счастье; 6) если существование этого истинного стержня личности отрицается или замалчивается, человек заболевает явно, либо подспудно, немедленно, либо по прошествии определенного времени; 7) эта внутренняя природа не так сильна и ярко выражена, как инстинкты животных. Она слаба и уязвима и поэтому легко становится жертвой привычки, давления цивилизации и неадекватного отношения; 8) несмотря на свою слабость, она редко исчезает у нормального человека. Она вечно жаждет реализации; 9) ощущения лишений, разочарований, страданий каким-то образом связаны с чувством здорового самоутверждения и уверенности в себе. Личность, которой не пришлось «побеждать», «преодолевать», «отражать натиск», продолжает сомневаться в том, что

она может все это совершить. Здесь речь идет об умении контролировать и укрощать свои собственные порывы, об умении не бояться их [65, С.26-27].

Следует отметить, что в психологии открыты необходимые и достаточные условия гуманизации любых межличностных отношений. Это безоценочное позитивное принятие другого человека, его активное эмпатическое слушание и конгруэнтное (подлинное, адекватное, искреннее) самовыражение в процессе общения с ним [82, 83].

Таким образом, гуманистическая психология как теоретическая база компетентностного подхода задает ключевые направления деятельности профессионального сообщества и ставит задачи развития, называет адекватные способы их решения и определяет релевантные критерии оценки эффективности реформ. Условием реализации на практике основных положений сопровождающих модернизацию документов выступает процесс осознания преподавателем необходимости перемен и принятие идей гуманистической психологии как необходимой базы процесса собственного развития.

Идеи гуманистической психологии дополняют идеи о необходимости активности субъекта в процессе овладения деятельностью, в том числе учебно-профессиональной (Л.С.Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, Е.А.Климов, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов и др). Согласно им личность развивается в деятельности. Собственно процесс развития – это процесс становления человека субъектом различных деятельностей, приводящий к овладению не только структурными компонентами деятельности, но и «превращению» их в широкий спектр компетенций.

Личностно-центрированный подход в психологии обеспечивает новую парадигму принципами взаимодействия субъектов по достижению задач развития и вполне согласуется с идеями К.Роджерса. Он ставит «во главу угла» личность, ее потребности, интересы, мотивации, ресурсы и пр. Студент, преподаватель, человек вообще – это безусловная ценность. Признание этого факта, «превращение» этой мысли в собственно ценность самой личности меняет смысл профессиональной деятельности. Деятельность превращается в служение человеку и его развитию средствами преподаваемого предмета.

Необходимо отметить, что философия компетентностного подхода строится и на идеях проблемного обучения. Действительно, интеллектуальное развитие возможно только при целенаправленном управлении психической активностью личности в процессе обучения. В традиционном подходе «все завязано» на выучивании теории, воспроизведении «голой» информации в качестве «своего» знания на зачетах и экзаменах. И хотя в процессе обучения задействованы психические познавательные процессы восприятия, памяти, речи,

представления, мышления, воображения, все же основная нагрузка «ложится» на память, а это нельзя считать правильным. Если принимать во внимание тот факт, что практически любой изучаемый в вузе предмет – это система учебных задач, направленных на освоение конкретных способов решения, то «ведущим» в процессе обучения должно быть мышление. Акцент при проблемном обучении смещается именно в сторону мышления за счет предложения различного типа учебных задач, которые задействуют систему всех мыслительных операций. Развитие анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, сравнения и др. операций позволяет гарантировать достижение более высокого уровня развития когнитивной сферы личности по сравнению с результатами традиционной системой обучения, ориентированной в большей мере на мнемические процессы. Более высоким уровнем развития является способность решать практико-ориентированные задачи, и именно этому студент и должен научиться при освоении основ профессиональной деятельности.

Если соотносить понятия «компетенция» и «компетентность», то нетрудно заметить, что в компетенциях прописаны требования к уровню подготовки выпускника, то есть они являются для студента чем-то внешним. Компетентность – это, с нашей точки зрения, результат присвоения компетенции, превращение ее в развитую способность личности выполнять соответствующие операции, действия, деятельность, определенным образом себя вести в обществе на базе сформированных ценностей и норм, способность решать задачи в сфере профессиональной деятельности.

Таким образом, важнейшей является проблема усвоения внешних по отношению к субъекту компетенций и превращения их в компетентность. Усвоение системы всех заявленных компетенций обеспечивает новое психологическое «строение» личности, поэтому его и можно рассматривать как психологическое новообразование студенческого возраста.

Превращение внешнего по отношению к человеку во внутреннее в психологии определяется как интериоризация. Компетентностный подход отражает положения теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина, который и описал процесс интериоризации, основные типы ориентировочной основы действия, типы учения. Гуманистический смысл теории заключается в том, что преподаватель «бережет» ресурсы обучающегося, предлагая ему максимально эффективный (поэтапный) путь усвоения информации и превращения ее в знания. Вопрос только в том, знает ли этот путь преподаватель, или он обучает методом проб и ошибок?

Не вызывает сомнения тот факт, что теоретические основы компетентностного подхода гуманистичны по своей сути. В чем это проявляется?

Во-первых, глобально у каждого студента появляется более реальная возможность получать образование не только в Российской Федерации, но и за рубежом, так как формальные требования к организации образовательной среды высшей школы оказываются в случае модернизации по-настоящему приемлемо согласованными. Возможности студента существенно увеличиваются.

Во-вторых, следует отметить, что в целом представляется верным высшее образование в логике компетентностного подхода воспринимать как специально организованный, исторически обусловленный процесс развития личности, создания человеком образа мира и себя в нем, осознания своего уникального «Я» и поиска идентичности. Это процесс становления индивидуальности, формирования профессиональной Я-концепции личности, открытие человеком своей сущности, освоение деятельностей, дающее саму возможность понимать и владеть способами решения различного уровня сложностей жизненных задач и строить свою карьеру. Это в психологическом смысле – пространство роста и развития субъектов достиженческих деятельностей, а именно профессиональной, трудовой деятельности обучения и воспитания, учебно-профессиональной, деятельности самовоспитания. В развитии личности и сосредоточенности высшей школы на оказании помощи студенту в его личностном и профессиональном становлении – важнейший гуманистический смысл. Гуманистическая идея, детерминирующая активность преподавателя, – в признании за каждым студентом права быть самим собой и развиваться приемлемыми для личности путями и способами, сообразно внутренней логике, природе субъекта.

В-третьих, сами ценности компетентностного подхода гуманистичны. Ценности понимаются как составляющие психики личности и феномены, обеспечивающие формирование смысла жизни, профессиональной деятельности, создающие базу для самопрезентации, бытия человека. Заметим, что они приобретаются в процессе социализации и профессионализации и могут трансформироваться в зависимости от развития общества и личности. Именно этот процесс и происходит в настоящее время, но важен тот факт, что логика компетентностного подхода помогает личности, задает ориентиры этого внутреннего «движения» [28].

Модернизация высшего образования совпала с трансформацией понимания сущности образования как сферы социального бытия. Это привело к тому, что преподаватель отечественного вуза оказался в ситуации, когда, казалось бы, незыблемые жизненные ориентиры пошатнулись, когда стало невозможно жить в системе прежних ценностных координат [95]. Трудно не согласиться, что «специфика осуществляемых в высшем образовании реформ связана с тем, что современной ситуации предшествовала эпоха достаточно жесткой

регламентации ценностей как следствие официальной идеологии и всего общественного уклада. Доходящая до абсурда стандартизация и нормирование серьезно снижали субъектную роль преподавателя в контексте собственной профессиональной жизнедеятельности. Это не могло не сказаться на опыте его рефлексивного самоопределения. А это, в свою очередь, повлияло на характер сложившихся в его аксиосфере ценностно-смысловых очертаний культурного своеобразия отечественного высшего образования и европейских моделей высшей школы. И те, и другие очертания оказались весьма размытыми» [95, С. 130].

Логика компетентностного подхода заставляет признать, что «развитие университетского образования – фундаментальная ценность» [17, С. 141]. Признание этого факта позволяет на индивидуальном уровне каждому преподавателю осознать свою причастность к модернизации высшей школы не с позиции «ломать – не строить», а с позиции «ум хорошо, а два – лучше». Самоопределение в отношении своих возможностей участия в развитии вуза, рефлексия своего профессионального пути с постановкой цели на участие в коллективном решении задач выращивания компетентностей у молодежи в стенах высшего учебного заведения является элементом профессионального роста и свидетельствует об адекватной перестройке ценностно-смысловой сферы.

С позиций гуманистической психологии анализ теоретических, методологических, психолого-педагогических составляющих компетентностного подхода дает основание заключить, что в нем содержится «контекст смыслопорождения для всех участников образовательного процесса [90]. Можно сказать, что создаются условия для удовлетворения одной из важнейших духовных потребностей личности – потребности в обретении смысла профессиональной жизни.

В-четвертых, философия компетентностного подхода гуманистична по своей сути в силу признания приоритета задач развития личности, ориентированной на достижения. Достижения и пики развития у каждого человека свои в силу объективных и субъективных причин. Важно, что в рамках анализируемого подхода признается приоритет мотивации достижения над мотивацией избегания неудач.

Мнение о том, что с недавних пор усилилась тенденция сведения ценности образования к «инструменту» достижения жизненного успеха и властных позиций и обесценивания культурного богатства человека, которое порой не имеет прямого практического приложения и не исчисляется в терминах прибыли [11] все же не является бесспорным. Видимо, не следует воспринимать указанные тенденции как несуществующие друг без друга. Представляется, что правильнее было бы подчеркнуть осознание обществом важности повышения роли образования в обучении личности способам достижения жизненного успеха, в

противовес практике «наполнения», зачастую «оторванными» от реалий жизни, «знаниями». Можно сказать, что общество призывает высшую школу научить личность достигать социально и личностно ценных результатов, осуществляя профессиональную деятельность. При этом существенная роль в этой важной работе отводится именно преподавателю вуза.

В-пятых, новая образовательная парадигма очерчивает контуры гуманистической личности преподавателя со свойственной ей жизненной философией.

Следует признать, что актуальной в настоящее время стала проблема мировоззренческой позиции преподавателя вуза. Исследователи и практики задаются вопросами, как на мировоззренческий плюрализм должна реагировать система образования, сохраняется ли ориентация сферы образования на научное мировоззрение и как при этом понимать научность последнего, приводит ли активизация христианско-православного мировоззрения к его равнозначности в сфере образования по отношению к мировоззрению научному, каков ценностный характер мировоззрения, что собой представляет мировоззренческая культура личности, как связаны мировоззрение и творчество [42].

С позиций компетентностной парадигмы преподаватель выступает носителем гуманистической культуры. Предполагается, что, как зрелая личность, он располагает определенными алгоритмами «снятия» ряда мировоззренческих проблем, с которыми неизбежно сталкивается студент в процессе вузовского образования. Здесь возникает проблема у преподавателя: он располагает такими алгоритмами, проверенными практикой или нет. По идее он должен их иметь и уметь ими «делиться» в ситуации запроса.

В-шестых, философия компетентностного подхода строится на признании права человека стремиться быть состоятельным, компетентным. Согласно позиции исследователей когнитивного направления в психологии, человек готов прикладывать усилия для того, чтобы быть самоэффективным при взаимодействии с окружающей его средой [56]. Безусловно, это означает наличие в мотивационно-потребностной сфере личности адекватных этой задаче потребностей. Это потребности роста, развития в контексте гуманистической психологии. Это по сути своей психологические потребности. Реализация философии компетентностного подхода в практике обучения и воспитания студентов позволит изменить приоритеты их личностного развития, то есть целью профессиональной деятельности преподавателя станет не столько «человек знающий», сколько «человек владеющий, состоятельный», причем в самом широком смысле. Собственно знания, умения и навыки из цели образования трансформируются в средство развития широкого спектра компетентностей личности.

В-седьмых, идеи компетентностного подхода ориентируют преподавателя на постановку ряда задач в отношении собственного личностного и профессионального развития. Направленность этих задач связана с психологизацией и индивидуализацией образования.

К числу очевидных проблем высшей школы исследователи относят низкую мотивацию труда в научной и преподавательской сферах, крайне низкий интерес к последним достижениям в своей научной деятельности, отсутствие стремления повышать свою квалификацию, профессиональная деятельность видится преподавателям в отрицательной эмоциональной окраске [17, С. 49].

Анализ основных положений компетентностного подхода позволяет определить точку опоры при решении указанных проблем. Это относится к требованиям быть способным работать в соответствии с новыми стандартами профессиональной деятельности, уметь изменять образовательную среду с целью создания максимально благоприятной социально-психологической атмосферы, способствующей сохранению здоровья и проявлению креативности личности. Преподаватель должен понимать, как взаимодействовать со студентом, развивая его индивидуальность, сопровождая его развитие путем «выращивания» его способностей и профессионально важных качеств. Он психологически должен быть адекватен этим задачам.

Таким образом, у каждого преподавателя появляется возможность удовлетворить свои психологические потребности в профессиональном и личностном росте, развитии, самореализации, что приведет к реструктурированию мотивации, изменению эмоционального фона, сопровождающего труд.

В-восьмых, технологически компетентный подход предполагает вариабельность в использовании методов и приемов достижения целей образования. В большей степени эффективными, конечно, являются активные методы работы с аудиторией. Новая парадигма дает преподавателю возможность «ревизии» собственного методического опыта и проявления своего творческого потенциала за счет использования новых методов, методик и технологий обучения.

Итак, анализ теоретических оснований компетентностного подхода приводит к выводу о его гуманистической философии, личностно-ориентированных принципах взаимодействия субъектов образовательного процесса и необходимости строить работу в высшей школе с учетом психологически обоснованных закономерностей развития состоятельного, психологически зрелого человека. В нем имеются некоторые предпосылки «примирения» и «взаимопомощи», взаимного дополнения и взаимопроникновения педагогического и психологического в едином процессе образования в высшем учебном заведении.

Работа с сознанием, психологией людей – самая сложная и самая «небыстрая» работа. Это необходимо понимать. Но без этой работы вообще никаких продвижений в развитии высшей школы быть не может. Это факт, который тоже требует осознания. Очевидно и то, что многие из преподавателей «апсихологичны», они закрыты для принятия задач развития высшей школы. Многие из коллег убеждены в том, что решения проблем лежат в предметной, педагогической, методической плоскостях профессиональной деятельности, они думают, что можно обойтись полумерами. А это невозможно, если осуществлять модернизацию по-настоящему.

Вопросы для самопроверки и практические задания для саморазвития

1. Проанализируйте типичные стрессоры в организации, содержании труда, личности преподавателя высшей школы и составьте программу повышения своей стрессоустойчивости, включив в нее конкретные мероприятия по борьбе с действием наиболее сильных, с Вашей точки зрения, стрессоров.

2. Подумайте, как в Вашей деятельности проявляется феномен психологической интоксикации? Наметьте шаги по устранению психологического насилия и улучшению психологического климата в пространстве работы со студентами.

3. Перечислите несколько реальных проблем, решение которых приведет к оздоровлению Вашего организма. Составьте план действий, указав порядок действий по решению каждой проблемы.

4. Отнесите себя к одному из перечисленных в главе типов преподавателя, связанных с сопровождением деятельности студента: преподаватель-модератор, преподаватель-тьютор, преподаватель-фасилитатор, преподаватель-консультант, преподаватель-тренер.

Обоснуйте свое решение. Определите свои сильные стороны. Подумайте, в чем слабость Вашей позиции? Предложите варианты компенсации, развития.

5. Как Вы понимаете общекультурную компетентность личности обучающихся по Вашему направлению подготовки. Почему ее можно рассматривать в качестве психологического новообразования возраста? В чем Ваш вклад в ее развитие?

6. Согласны ли Вы положением, что «требуется изменить имеющуюся парадигму взаимоотношений с «преподаватель всегда прав» на «преподаватель прав и студент прав, каждый по-своему». Обоснуйте свой ответ.

7. Верно ли, что в психологии открыты необходимые и достаточные условия гуманизации любых межличностных отношений. Что это значит для Вас в условиях модернизации образования?

8. Как Вы понимаете, в чем выражается психологизация высшей школы? Какие задачи в связи с этим Вы ставите перед собой?

9. Как Вы относитесь к идее мировоззренческого плюрализма? Обоснуйте свою позицию.

Глава 2. Трудиться по-новому? «Новая» психология профессиональной деятельности преподавателя высшей школы

2.1. Поиск ресурса: психологические условия и факторы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы

Анализ имеющихся представлений по поводу сути понятий «психологические условия» и «психологические факторы» приводит к выводу о необходимости конкретизации некоторых положений для дальнейшего развития темы.

С позиции семантического анализа понятий психологические условия можно понимать как важное обстоятельство личностно-профессиональной жизни, носящее внесубъектный характер [53]. То есть к психологическим условиям будем относить все элементы среды, которые имеют отношение к профессиональной деятельности субъектов труда, воздействуют в процессе самореализации на личность преподавателя, оказывают влияние на актуальное эмоциональное состояние, продуктивность профессиональной деятельности, результаты труда. Психологические условия – происходящие в среде разного рода трансформации, связанные с изменением базовых ценностей, духовных приоритетов, традиционных принципов взаимоотношений между людьми, нравственных норм и прочее. Они создают атмосферу, в которой действует, реализует свои замыслы, достигает поставленных целей человек-профессионал. Не вызывает сомнения тот факт, что это очень важный компонент пространства образования, влияющий на эффективность осуществляемых субъектами модернизации преобразований. Несмотря на то, что он «локализован» вне субъекта, последствия его воздействия очевидно сильны, так как следствием внешних изменений становятся изменения внутреннего мира преподавателя, осуществляющего свою профессиональную деятельность. Имеет место и обратный процесс, когда внутреннее содержание личности, а именно мотивации, ценности, смыслы экстернизируются, воплощаясь в педагогических целях, задачах, способах работы, общении и пр.

В этом смысле психологические условия могут быть более или менее благоприятными, а могут быть вовсе неблагоприятными или даже экстремальными. Благоприятными можно считать условия, при которых человек, гражданин ощущает себя защищенным, способным строить свое будущее в атмосфере стабильности социальной среды и гарантии удовлетворения базовых и высших потребностей. В этом смысле важно сказать, что общество в периоды реформ не создает условия, благоприятные для развития потребностей высшего уровня и их

реализации. Речь идет о жизненно важных потребностях зрелого человека и необходимости их удовлетворения.

Что касается человека как субъекта профессиональной деятельности, то и здесь необходимо ощущение защищенности и возможности творчески действовать. Анализ истории вопроса показывает, что система высшего образования, реформируемая длительно, представляет собой пространство, в котором субъект вынужден всегда адаптироваться к новым требованиям, принимать новые цели и задачи, вносимые извне. Это сложно для личности и требует большой затраты сил. Таким образом, психологически человек всегда находится в напряжении и ожидании «чего-то еще».

Такая ситуация заставляет расставлять приоритеты в оценке личности профессионала с учетом возможностей длительно «держать удар» среды, адаптационных ресурсов субъекта. Поэтому принципиальным в оценке психологических качеств преподавателя оказываются именно параметры адаптации его к условиям и требованиям среды. Очевидно, что разные психологические типы личностей будут иметь разную степень адаптированности в профессиональной среде и деятельности. Ресурс для решения актуальных задач в связи с совокупностью индивидуальных мотивационных характеристик, видимо, у них тоже будет различным.

Итак, психологические условия представляют собой одновременно и мощную детерминанту, учет которой позволит управлять процессами развития субъектов труда в пространстве высшей школы, и следствие развития, проявляющееся в новых характеристиках самосознания личности. Здесь речь уже должна идти о психологических факторах.

Психологические факторы – это детерминанты развития преподавателя вуза как субъекта деятельности, то есть внутрисубъектные движущие силы развития профессионала [53].

В процессе трудовой деятельности личность находится в определенных условиях, субъект испытывает действие системы факторов, «локализованных» в нем и придающих профессиональной деятельности индивидуальный характер (табл.2).

Таблица 2

Условия труда и факторы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы

<i>Условия труда</i>	<i>Специальные (профессиональные) факторы</i>	<i>Собственно психологические факторы</i>
Психологический климат и осознание личностью своего места в системе межличностных	Осознание уровня своей профессиональной компетентности,	Психологическая готовность к профессиональной деятельности в условиях

<i>Условия труда</i>	<i>Специальные (профессиональные) факторы</i>	<i>Собственно психологические факторы</i>
отношений	педагогического мастерства, степень профессиональной идентичности	меняющейся среды
Психофизиологические параметры: физическое, психическое напряжение, нервно-мышечная нагрузка (статика, динамика, поза, темп работы), нервно-психическое напряжение, режим труда и отдыха	Осознание меры ответственности за результаты труда	Психологические особенности личности: система потребностей, мотивационные характеристики, адаптивные возможности, мера дезадаптации, состояние психического здоровья
Санитарно-гигиенические с точки зрения воздействия на состояние субъекта труда: микроклимат, температура, влажность, состояние рабочего места, шум и пр.	Отношение к повышению своей профессиональной квалификации, построение траектории профессионального развития	Развитое профессиональное сознание и самосознание, мышление, Я-концепция

Таким образом, преподаватель высшей школы осуществляет свою миссию в заданных условиях, которые он как субъект оценивает, может изменять. Особое место здесь отводится психологическим факторам.

К психологическим факторам можно относить не только собственно индивидуально-психологические характеристики субъекта труда, в том числе профессионально важные качества, знания, умения, навыки и другие психические образования, но и те качества, параметры, характеристики, которые «делегирует» сознанию субъекта профессиональная среда, заставляя его «строить себя изнутри». Это отражается на эффективности работы высшей школы.

Среди параметров эффективности функционирования высшей школы в большей степени требуют учета следующие важнейшие аспекты, относящиеся непосредственно к личности субъекта труда.

Во-первых, это операциональная составляющая деятельности преподавателя, включающая его профессиональные знания, педагогические умения, навыки преподавателя высшей школы. Во-вторых, это эмоционально-волевая составляющая, характеризующая отношение сотрудника к своей профессиональной деятельности, способность мобилизовать свои силы при решении профессиональных задач. В-третьих, это когнитивная составляющая. Она подразумевает

познавательный интерес преподавателя в своей профессиональной области. В-четвертых, мотивационная составляющая, определяющая мотивации и предпосылки, способствующие эффективной работе в профессиональной и научной деятельности [17, С.49].

Действие системы психологических факторов и функционирование субъекта труда в определенных психологических условиях приводит к тому, что система высшего образования решает свои задачи с определенной мерой успешности, что ставит вопрос о ресурсах повышения эффективности процесса.

Этот ресурс – в способности и готовности преподавателя осуществлять деятельность саморазвития. В период трансформации общества и высшей школы требуется именно активность в саморазвивающей деятельности субъекта, но деятельность преподавателя в этом направлении в целом не может быть оценена как эффективная и, по нашему мнению, выступает тормозом для модернизации образования.

Можно говорить о том, что для эффективных процессов модернизации необходимо, чтобы психологические условия были адекватны мотивации профессиональной деятельности личности, психологические факторы детерминировали активность субъекта в направлении саморазвития, стремления к достижениям, а личностный ресурс был бы достаточным для реализации планов развития высшей школы. Важно заметить, что комплексно проблема связана с возможностями человека-профессионала адаптироваться к новым условиям меняющейся профессиональной среды, управлять процессом деятельности, поведением.

Психология труда как научная дисциплина изучает факты и закономерности психической регуляции функционирования и формирования человека как субъекта труда. В науке описана система регуляторов труда, представляющая собой многоуровневое психологическое образование [46]. Она может рассматриваться как психологический фактор труда преподавателя высшей школы, вписывающийся в систему других факторов.

Если понимать труд преподавателя как некое психологическое пространство, специальным образом организуемое им для достижения конкретных целей, то представляется очень важным понять процесс, как действуют на организацию, психологический рисунок этого пространства именно психологические регуляторы труда конкретного субъекта.

Структуру и функционирование системы психических регуляторов труда можно представить следующим образом (рис.7).

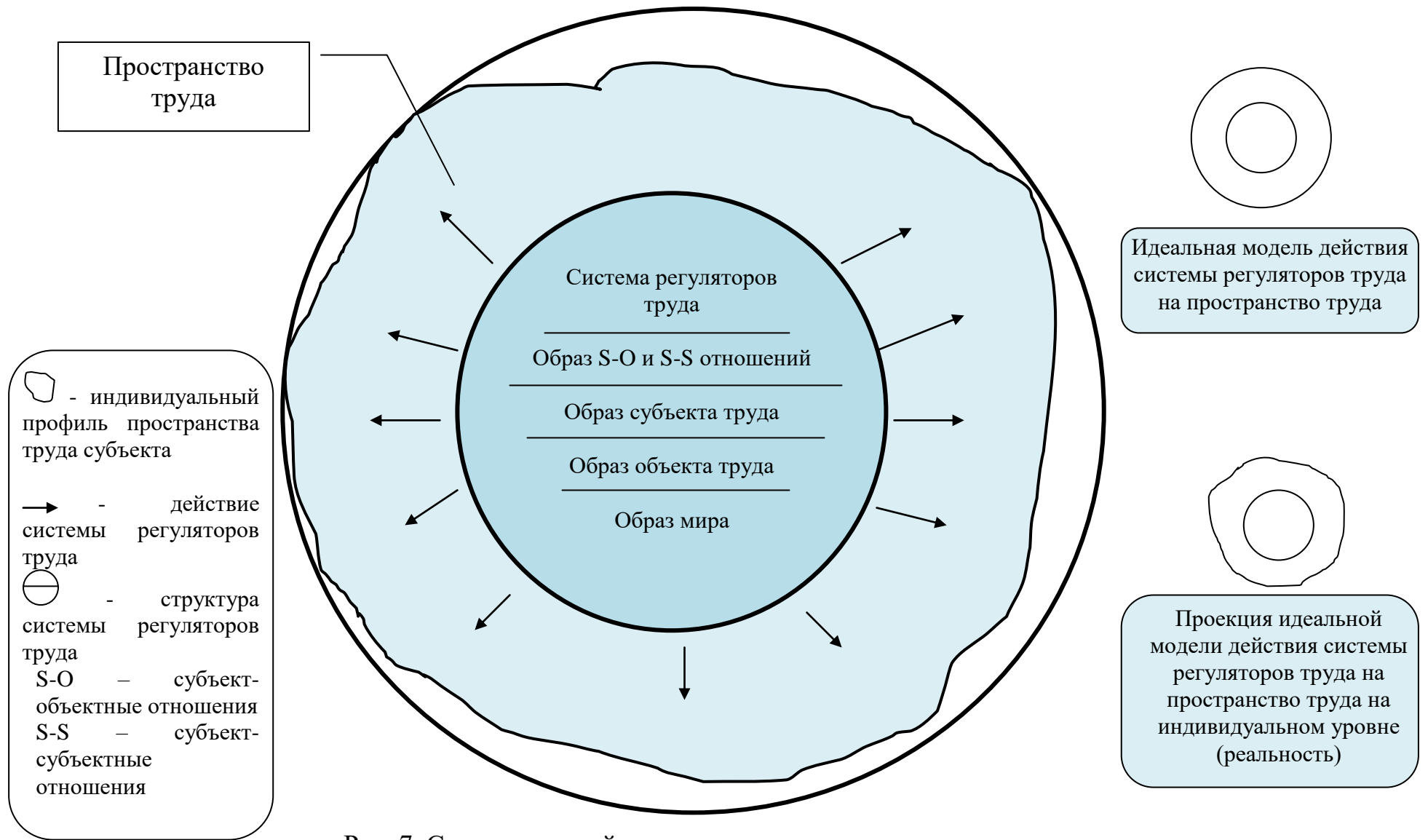


Рис. 7. Структура и действие системы психических регуляторов труда

Составляющей системы регуляторов труда является образ мира профессионала. Сам образ мира устроен, по А.Н. Леонтьеву, подобно сознанию: смыслы, значения, пространство и время [по 88, С.285]. Это индивидуально-специфическое видение себя субъектом труда в мире, в том числе в профессиональном сообществе. Это «самая широкая» составляющая системы регуляторов труда, так как предполагает отражение в профессиональном сознании приоритетов субъекта как универсума, личности. Фактически речь идет о мировоззренческих характеристиках, принципах жизни профессионала. На этом уровне представлен локус контроля личности, то есть принцип объяснения своих успехов и неудач, в том числе, в профессиональной деятельности. Образ мира как регулятор труда предполагает наличие целостного видения человеком себя как профессионала, с имеющимися положительными и отрицательными чертами характера, выраженными акцентуациями, сильными и слабыми сторонами личности. Предполагается, что субъект на этом уровне оценивает себя и осознает необходимость развития, в том числе средствами профессии.

Образ объекта труда представляет собой отражение на чувственном уровне составляющих объекта труда. В него входят предмет труда, внешние средства, условия труда. Формируется чувственный образ (сенсорный, перцептивный). В процессе формирования образа участвует память, воображение. С помощью представлений создается репрезентативный конкретный образ. Он дополняется репрезентативным отвлеченным образом, который состоит из различных схем, понятий, усвоенных алгоритмов действия. В совокупности оформляется следующий уровень системы регуляторов труда, включающийся в общий контекст действия системы регуляции поведения и деятельности.

Образ субъекта труда – это актуальный «Я-образ» и обобщенный «Я-образ». Актуальный «Я-образ» представляет собой систему знаний личности о себе в данный момент, о своем функциональном состоянии, о своем месте в системе межличностных отношений, о своих возможностях и ограничениях. Фактически личность отражает совокупность этой информации о себе и посредством этого знания строит свою профессиональную деятельность. Обобщенный «Я-образ» представляет собой Я-концепцию человека, то есть его представления о себе в прошлом, настоящем и будущем. Кроме того, туда включаются представления о себе во взаимоотношениях с другими людьми, видение себя в профессиональном сообществе, отражаются индивидуально-психологические особенности личности как результат рефлексии.

Образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений – важнейшая подструктура системы психологических регуляторов труда. На этом уровне происходит отражение потребностей, потребностных

состояний индивида, личности. Это средоточие эмоциональных переживаний, чувств, эмоциональных отношений. Это «энергетический блок» системы регуляторов труда. Образ субъект-объектных и субъект-субъектных отношений складывается и посредством характерологических качеств человека, его направленности как системы ведущих мотивов жизни и деятельности.

Таким образом, система психических регуляторов труда человека обеспечивает процессы обдумывания, построения образа будущего результата деятельности, нахождения эффективных способов получения результата. Фактически от этой системы зависит очень многое в поведении и деятельности профессионала. Проблема заключается в том, что «старая» система регуляторов труда преподавателя высшей школы может не соответствовать новым требованиям. Время и общество в этом смысле могут опережать субъекта.

Важно подчеркнуть, что в периоды кардинальных перемен от личности требуется глубокая перестройка собственного внутреннего мира. Речь идет о психологической перестройке личности. Это процесс стадийный, предполагающий, что субъект проходит все стадии, только в этом случае обеспечивается надежность результатов изменения поведения человека. Первая стадия – расшатывание и разрушение стереотипа деятельности, усиление чувства неудовлетворенности ею. Вторая стадия – принятие новой модели поведения, начало действий. Третья стадия – укрепление нового образа действия, формирование нового стереотипа.

К.Левин описывал процесс перестройки посредством понятия проблемного сознания. Это означает, что субъект должен увидеть, осознать недостатки своей личности и деятельности, обнаружить противоречие между тем «что есть» и тем, что «должно быть». Возникающая сильная эмоциональная реакция может выражаться в тревоге, гневе, неудовлетворенности достигнутыми результатами и пр. Эта энергия должна быть направлена в деятельность по совершенствованию себя. Необходима достаточная мера самокритичности, чтобы проблемное сознание «начало работать». Работа проблемного сознания сопряжена с творческой деятельностью личности по поиску, выработке новой технологии, адекватной ситуации. Возможно и внесение дополнений или совершенствование того, что было. Освоение и закрепление нового опыта отражается в изменении характеристик профессиональной деятельности.

Собственно можно утверждать, что происходит перестройка системы регуляторов труда субъекта, приводящая к новым возможностям личности.

Важнейшее звено в цепи формирования и закрепления новых стандартов педагогической деятельности – осознание задач, стоящих перед профессионалом, выработка своего мнения и профессиональной позиции в отношении этих задач.

2.2. На что направить трудовую активность личности или десять актуальных задач преподавателя высшей школы: психологический анализ содержания

В современном обществе от специалистов требуется развитая способность быстрой адаптации к постоянно изменяющимся внешним условиям и психологическая готовность самостоятельно решать междисциплинарные задачи [62].

Это означает, что преподаватель высшей школы должен подготовить выпускника вуза именно к жизни и профессиональной деятельности в таких условиях. Понятно, что без четкого представления задач, которые позволили бы получить такой результат, преподаватель не в состоянии достигнуть цели подготовки компетентного для жизни в изменяющемся мире и сложных условиях профессиональной деятельности специалиста.

При анализе актуальных проблем развития высшей школы было показано, что теоретической базой компетентного подхода выступает гуманистические концепции природы человека и сущности развития.

Следуя их логике, можно выявить систему важнейших задач высшей школы, решение которых принципиально меняет содержание деятельности преподавателя и студента, находит прямое отражение в результатах их совместной деятельности. Эти задачи исторически не являются совершенно новыми с точки зрения реформирования системы образования во многих странах. Так, важные для всех уровней образования задачи указывались гуманистическими психологами уже давно [64]. Школа эти задачи полностью не решает. Поэтому они по необходимости «переходят» в пространство вузовского образования, к ним добавляются непосредственно относящиеся к высшему образованию. Таким образом, имеется перечень актуальных гуманистических по сути задач, которые призвана решать система высшего образования. Важнейшая отличительная характеристика этих задач – их гуманистический характер. Они носят общий характер, решаются не только преподавателем. Обратимся к этим задачам.

Задача – оказание помощи студенту в «открытии себя». Речь идет о формировании профессионально-личностной идентичности студента. Известно, что это сложный процесс, который начат в детстве, продолжается на этапе обучения в вузе. Он требует обращения личности к себе с целью самопознания и понимания своей активности на конкретном этапе онтогенеза, социогенеза, профессиогенеза. Результатом этой сложной и напряженной внутренней работы становится принятие себя таким, каков ты есть на данном этапе развития. Это формирование чувства идентичности самому себе, выбранной профессии.

Задача, связанная с продолжением работы личности по развитию «Я-концепции». На этапе освоения профессии, личность достраивает,

перестраивает систему представлений о себе с учетом не только прошлого опыта, но и актуальной ситуации развития с «прицелом» на профессиональное будущее. То есть в Я-концепции появляется 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.

Задача развития у личности «стремления к жизни». Имеется в виду, что молодой человек в период обучения в вузе должен с помощью преподавателя открыть новые грани жизни, которые усиливают желание человека жить. Кроме учебной деятельности у студента должны быть хобби, увлечения. У него должна быть возможность раскрыть свои разнообразные способности, таланты в адекватных видах деятельности. Создание условий для реализации себя с этой стороны обеспечивает ощущение полноты жизни и является залогом развития мотивации жить полноценно. Важно отметить, что существенная роль в решении этой задачи принадлежит преподавателю, так как он создает определенную атмосферу в процессе взаимодействия, закладывает определенные отношения, которые и могут способствовать раскрытию личности студента. Это отношения доверия, принятия, уважения. В этих отношениях не должно быть места страхам, тревоге, необходимости защищаться. 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.

Задача, которую можно определить как развитие гуманистического мировосприятия, мировоззрения. Это экзистенциальная задача. В основе ее решения – раскрытие удивительных сторон жизни. Это предполагает борьбу со стереотипами, привычками, препятствующими развитию личности, движению к «открытию» своих глубинных характеристик, своей сущности. Преодоление комплекса Ионы, страха неудачи, внутренних конфликтов формирует ответственную личность, способную принимать решения, отвечать за свои слова и дела.

Задача – удовлетворение психологических потребностей личности. К ним относятся потребности в социальных связях, любви, нежности, социальной присоединенности, еще потребности, обеспечивающие принятие, идентификацию, потребности в самоуважении, а также в самоактуализации и 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 можно рассматривать как основные, общие, так как их решение может осуществляться в семье, в обществе в целом, но, по нашему мнению, эффективно они могут быть решены и в вузе. Значение их принципиально для перехода высшего образования на компетентностную основу. Они не существуют самостоятельно, но дополняются рядом других, профессионально ориентированных задач, напрямую адресованных преподавателю высшей школы.

Важен вопрос об осознании и отношении преподавателя к этим общим задачам. Собственно это вопрос о признании гуманистических задач высшей школы в качестве своих личных профессиональных задач.

Самоопределение преподавателя вуза в отношении профессиональных задач – необходимое психологическое условие его качественной и эффективной работы. Для этого требуется понимание и принятие, интериоризация субъектом труда тех задач профессиональной деятельности, которые адекватны его психологической сущности. Эта работа очень важна, так как предполагает, кроме всего прочего, осознание необходимости работы над собой. Процесс осмысления себя действующим в новых условиях приводит к осознанию личностью своих интеллектуальных, психических ресурсов, реальных потребностей, мотиваций деятельности, проблем, с которыми предстоит работать.

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 деятельности.

Важно обратиться к анализу задач профессиональной деятельности, так как именно они позволяют представить возможные варианты профессиональной активности субъекта труда в высшей школе.

В литературе представлены классификации профессиональных задач преподавателя вуза [20, 56, 80, 81 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 [по 81].

В имеющихся типологиях высвечивается психологическая составляющая профессиональной деятельности преподавателя в контексте понимания значимости определенного уровня развития профессионально важных качеств и специальных способностей личности, но они не раскрывают психологическое содержание деятельности, не формулируются как собственно психологические задачи, а это, пожалуй, самое главное.

Подчеркнем, что ресурс развития вузовского образования сосредоточен именно в психологическом «пространстве» его функционирования, носителем этого ресурса являются субъекты образовательной деятельности. Исходя из этого, заметим, что очевидна актуальность психологической по сути типологии задач преподавателя высшей школы для осмысления и самоопределения в отношении новой миссии высшей школы, конкретизирующейся именно в задачах вузовского преподавателя при взаимодействии со студентами.

Построение типологии профессиональных задач с использованием критерия «психологическая составляющая деятельности преподавателя», позволяет решить указанные выше проблемы (табл.3).

Таблица 7

Десять актуальных профессиональных задач преподавателя вуза

<i>№</i>	<i>Профессиональные задачи</i>	<i>Психологическое содержание задач</i>
1.	Саморазвитие преподавателя	Осознание необходимости развития за счет осознания собственных затруднений и возможностей их «снятия», в том числе, средствами психологии. Принятие в качестве своей профессиональной задачи развитие компетентной личности в рамках конкретного направления подготовки (это означает внутренний отказ от выработанных и закрепившихся способов

№	Профессиональные задачи	Психологическое содержание задач
		<p>работы со студентами, которые неадекватны новым задачам).</p> <p>Осознание собственного несовершенства и необходимости целенаправленно развивать свою личность в направлении гуманизма, реализации своего потенциала как уникальной личности, Учителя, профессионала.</p> <p>Если необходимо, то изменение образа жизни в пользу сохранения здоровья, оптимизма, повышение уверенности в личном и коллективном профессиональном успехе.</p>
2.	Нравственно-личностное развитие студента	<p>Осознание ценности личности каждого студента.</p> <p>Отказ от технологии «формирования» личности в пользу «выращивания» личности профессионала.</p> <p>Обеспечение условий для психологического развития зрелой личности, становления профессионального самосознания студента.</p> <p>Обеспечение волевого, эмоционально-нравственного, творческого развития студента за счет стимуляции его высших потребностей в познании себя, культуры, мира. Это позволит перестроиться мотивационно-потребностной сфере личности в направлении актуализации потребностей в личностном росте, достижениях.</p> <p>Создание условий для удовлетворения психологических потребностей личности.</p>
3.	Когнитивное развитие студента	<p>На основе индивидуального подхода разработка программ обучения студентов, учитывающих их интеллектуальный и личностный ресурсы, интересы и направленность. Траектория профессионального становления должна отражать перспективы интеллектуального, социального, личностного движения обучающегося в образовательном пространстве.</p> <p>Обеспечение средствами преподаваемого предмета интеллектуального роста, познавательной мотивации, интереса к профессиональной деятельности, способности решать учебные задачи разного уровня сложности и типа. Главным ориентиром</p>

№	Профессиональные задачи	Психологическое содержание задач
		<p>развития должно стать понимание необходимости достичь уровня развития обучающегося для решения нестандартных задач, постановки новых проблем, креативных способов решения.</p> <p>Развитие компетентности студента в соответствии с требованиями нормативных документов высшего профессионального образования, в том числе в ходе каждой практики, где опережающими темпами развивается профессиональное сознание и самосознание личности.</p> <p>Поддержание оптимального уровня учебно-профессиональной мотивации, в том числе, путем интерактивных форм работы, индивидуальных творческих заданий и работы в «зоне ближайшего развития» студента.</p> <p>Расширение знаний о себе, развитие Я-концепции, формирование личностной и профессиональной идентичности.</p>
4.	Развитие феноменологического мировоззрения студента	<p>Феноменологическое мировоззрение [56] – это умение уважать и принимать друг друга на основе права каждого видеть мир уникальным, присущим отдельному человеку образом.</p> <p>Построение взаимодействия преподавателя и студента исключительно на принципах гуманизма, интереса к различным проявлениям жизни и человеку.</p> <p>Развитие уважения к науке и образованию.</p> <p>Выращивание потребности понять другого человека.</p>
5.	Коммуникативно-аффективное развитие личности студента	<p>Обеспечение социально-психологической атмосферы принятия, доверия.</p> <p>Развитие навыков эффективной коммуникации.</p> <p>Развитие толерантности к разнообразным культурам и их носителям.</p> <p>Развитие умения радоваться жизни, проявлять свои эмоции, быть аутентичным, сенситивным чувствам партнера по общению.</p> <p>Приобщение к лучшим традициям профессионального сообщества вуза в сфере профессиональной коммуникации,</p>

№	Профессиональные задачи	Психологическое содержание задач
		формирование на этой основе чувства гордости профессией, своей Alma Mater
6.	Воспитание языковой картины мира	<p>Обеспечение богатой языковой культуры мира студентов. Развитие потребности создавать, писать самостоятельно тексты, излагая собственные мысли, отношения к явлениям, событиям, фактам.</p> <p>Обучение студентов речевой деятельности профессионального характера.</p> <p>Воспитание Homo loquens – человека говорящего, человека слушающего [81].</p>
7.	Консультационные	<p>Развитие коммуникативных навыков студента, навыков формулирования вопросов, слушания.</p> <p>Обеспечение возможности студента «снимать» внутренние противоречия, возникающие в процессе овладения навыками учебно-профессиональной деятельности, посредством диалога с преподавателем в процессе индивидуальных консультаций.</p> <p>Развитие потребностей личностного роста, мотивации профессионального общения посредством обсуждения актуальных проблем в группе.</p> <p>«Выращивание» студента как носителя культуры профессионального сообщества посредством самопрезентации личности преподавателя как носителя этой культуры.</p>
8.	«Психотерапевтические»	<p>Осознание факта безусловного приоритета здоровья каждого человека.</p> <p>Развитие стремления к ощущению полноты и радости жизни.</p> <p>Организация обучения и воспитания в психологически безопасной среде и сохранение психического здоровья личности.</p> <p>Повышение уверенности в своих силах у студентов за счет создания ситуаций успеха в процессе обучения, проявления эмпатии.</p> <p>Развитие способности быть конгруэнтным в общении.</p> <p>Помощь в построении и реализации «проекта личностно-профессионального развития» студента.</p>
9.	Прогностические	Осознание необходимости прогноза

№	Профессиональные задачи	Психологическое содержание задач
		<p>развития студента.</p> <p>Осознание необходимости участия в процессе развития личности будущего профессионала.</p> <p>Разработка диагностического материала для выявления актуального уровня развития и «зоны ближайшего развития» студента (в рамках учебной дисциплины и в целом психологического развития).</p> <p>Мониторинг развития личности студента на разных этапах обучения с целью реализации «проекта личностно-профессионального развития».</p>
10.	<p>Развитие индивидуального стиля профессиональной деятельности, совершенствование технологии обучения и воспитания</p>	<p>Осознание несовершенства собственной профессиональной деятельности.</p> <p>Ревизия методики, технологии преподавания учебной дисциплины с ориентиром на новые требования компетентностного подхода, с учетом приоритета обучающегося, его потребностей и интересов. Принятие на себя роли помощника в профессиональном и личностном становлении человека.</p> <p>Подготовка необходимых учебных и методических материалов, направленных прямо на оказание помощи студенту.</p> <p>Представление в методических материалах алгоритма работы по решению учебных задач, упражнений по выработке определенных навыков и пр. Материалы должны быть максимально ориентированы на потребителя – обучающегося, экономить его время, реально помогать в освоении профессии.</p> <p>Обсуждение с коллегами опыта своей профессиональной деятельности в части методики для самоконтроля и обеспечения качества работы, саморазвития. Формирование системы преемственности психологии обучения и воспитания студентов от курса к курсу, организация междисциплинарных связей как основы эффективной системы профессиональной подготовки в высшей школе.</p>

Представленные задачи носят общий характер, они не предназначены только для подготовки бакалавра или магистра, они отражают значимость психологической составляющей в системе задач высшего образования в целом. Перечень задач и их содержание может изменяться, так как детерминировано актуальным уровнем развития субъектов образования и задачами развития общества. Но ключевые задачи остаются актуальными в течение многих лет, так как «по природе» принадлежат высшей школе [21].

Большая часть проблем, как мы уже отмечали, сосредоточена в пространстве общения и решения их, следовательно, – в изменениях представлений, новых знаниях, новых профессиональных позициях преподавателя. Большинство задач, адресованных преподавателю вуза, в той или иной степени связаны с коррекцией общения. Проблемы педагогического общения становятся в свете перехода на новые стандарты отношений в пространстве высшей школы ключевыми.

Единицей учебно-профессионального общения, учебной коммуникации в пространстве вуза выступает дискурс [90]. Рефлексивный дискурс способствует развитию языковой, коммуникативной, прагматической компетентности студентов, выступая в роли показателя социопрофессиональной компетентности будущего специалиста. Возможности управления качественными характеристиками студенческого дискурса как аспектами общекультурного развития определяются использованием специальных технологий общения как системы приемов воспитания культуры речи и общения во взаимодействиях разного уровня, созданием благоприятных психолого-педагогических условий, выработкой коммуникативных стратегий дружелюбного контакта, позитивного восприятия собеседника. Обоснование и применение принципов диалогичности, взаимоуважения, аутентичности, конгруэнтности, эмпатийности, толерантности в отношениях между преподавателем и студентами способствует укоренению, «укреплению» феномена культуры речевого общения [90]. Такая позиция согласуется с принципами психологизации высшей школы, гуманизации отношений субъектов образовательной деятельности.

Рефлексивный дискурс как «речь, погруженная в жизнь», пронизанная осознанием, осмыслением и пониманием, являет собой основание и значимое условие личностно-профессионального самоопределения студентов в процессе вузовского образования [90, С. 173]. Таким образом, профессиональная деятельность преподавателя должна быть сосредоточена на развитии речевой компетентности обучающегося, включающей мотивацию речевой активности с использованием профессиональной лексики, переживание чувства удовольствия от способности грамотно, логично, убедительно, эффективно общаться.

Исключительную роль в этом отношении играет речь преподавателя. Действительно речь преподавателя вуза (речевая деятельность) – важнейшее условие и фактор эффективности взаимодействия в процессе обучения и воспитания. Речь преподавателей создает необходимую для становления и развития личности языковую среду, гуманитарную атмосферу сопереживания, личностного отношения к научным идеям, к образованию в целом [81]. «Размышления о роли живого слова в университетском образовании вызвало множество воспоминаний о своих институтских преподавателях... Это отодвинутая во времени рефлексия по поводу живого, высказанного вслух слова... Оно (звучание) было многообразным: взволнованное, глуховатое, экспрессивное, монотонное, торжественное, проникнутое внутренней энергией мысли или начисто лишенное этого – нудное, усыпляющее, изредка прерываемое напоминанием о зачете или экзамене. Это то реальное многоголосие, которое создавало в процессе вузовского образования ощущение необъятности культуры, переданное посредством обыкновенных слов [81, С. 128]. Не секрет, что проблемы речевой деятельности преподавателя – это монологизм, бесстрастность, обезличенность.

Важно знать, что только признание своих «недоработок», осознание преподавателем собственных проблем позволит ему с пониманием относиться к возникающим сложностям освоения профессии обучающимися.

Представленные выше задачи в целом обращены к внутреннему миру преподавателя, но взаимосвязаны с личностью и деятельностью студента. Преподаватель в соответствии с этими задачами изначально обращается к себе, познает себя, осознает свои удаchi и ошибки, чувствует уверенность, испытывает сомнения и пр. Через это осознание он может принять идею о необходимости решать новые задачи. Это осуществляется посредством новых знаний, которые необходимо добывать, решение новых задач сопровождается переживанием «новых» эмоции, чувств.

Необходимо отметить, что у преподавателя есть и сугубо профессиональные задачи, решение которых формирует базу для успешного решения как общих основных задач, так и конкретных, обращенных к личности студента.

К задачам, обеспечивающим формирование профессиональной идентичности преподавателя в условиях перехода на новые парадигмальные основания, выступают задачи ценностно-смыслового самоопределения и «презентации» мировоззренческой позиции.

Задача ценностно-смыслового самоопределения может быть рассмотрена как стратегическая. Преподаватель должен определиться в отношении приоритета ценностей, культивируемых высшей школой, им лично как носителем этих ценностей. Задачей его становится содействие ценностно-смысловому самоопределению студенчества [95].

В настоящее время профессиональным сообществом преподавателей высшей школы осознается, что назначение преподавателя – отразить многообразие существующих мировоззренческих ориентаций, дать их анализ и оценку. Не менее важно выразить к ним свое отношение, раскрыть свою собственную мировоззренческую позицию. Фактически речь идет о мировоззренческой миссии преподавателя, что существенно повышает значение его профессиональной деятельности. В исследованиях отмечается, что «современная мировоззренческая позиция (мировоззренческая миссия) преподавателя состоит не в том, чтобы стремиться к сокрытию своей мировоззренческой позиции, или, наоборот, навязыванию ее, не в том, чтобы стремиться к формированию единого и единственного, обязательного для всех мировоззрения у всех студентов, а в том, чтобы способствовать пробуждению у них мировоззренческого сознания» [42].

Если сознание понимать как систему высших психических функций личности, позволяющих эффективно взаимодействовать со средой, то мировоззренческое сознание как понятие отражает ту уникальную способность личности, которая связана с отношением к окружающей среде как единому, целому миру, «живущему» по определенным законам. Мировоззренческое сознание и позволяет личности со знанием этих законов строить свой внутренний мир, на этих основаниях осмысленно позиционировать себя вовне, формировать мир людских отношений.

Все перечисленные задачи, связанные с работой рефлексивного механизма личности преподавателя, можно рассматривать, как факторы успешной реализации глобальных задач развития высшей школы в контексте новой парадигмы.

Основными задачами являются те, которые призваны строить новое мировоззрение личности преподавателя в свете новых задач развития. Важно заметить, что изменяющееся общество требует от человека новых способностей. Одна из важнейших задач современного человека – научиться принимать непредсказуемость мира [75, С. 23]. Осознание этого факта позволяет преподавателю иначе «строить» себя, свое поведение в ситуации неопределенности, размытости традиционных норм и правил, реализовывать свой потенциал за счет преодоления внутренних препятствий, преград самореализации, действовать «вопреки» старым стандартам.

Мировоззренческие задачи могут быть внутренними и внешними в зависимости от вектора активности личности (рис. 8).

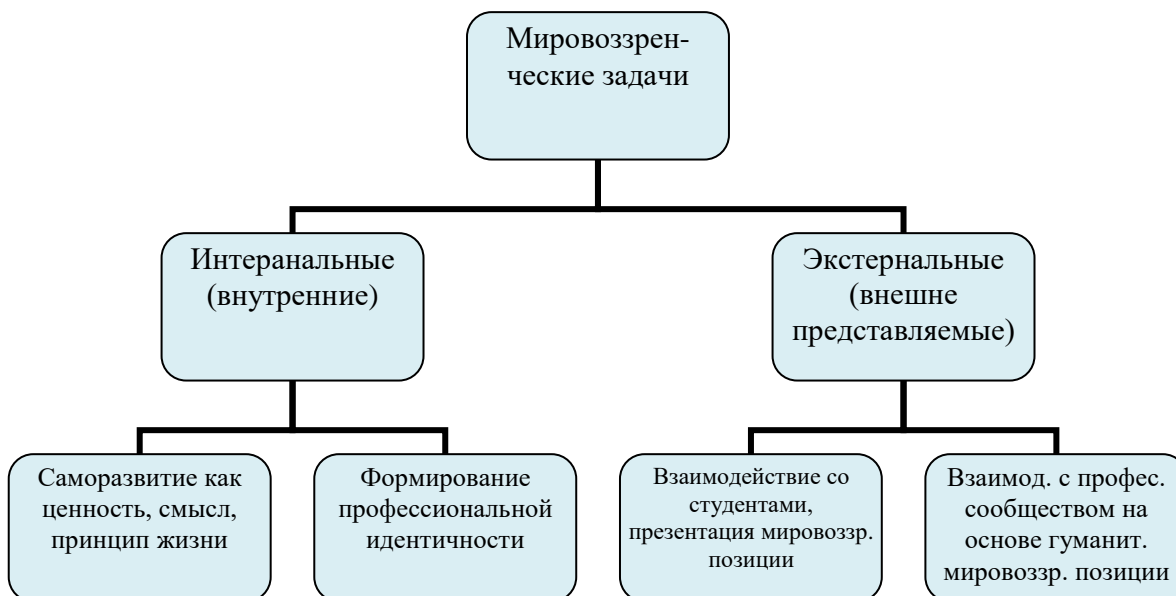


Рис. 8. Структура мировоззренческих задач преподавателя вуза

Итак, по направленности активности личности выделяем интернальные и экстернальные задачи. И те, и другие все же раскрывают самость (Э.Фромм, А. Менегетти, др.) личности преподавателя. Интернальные задачи преподавателя высшей школы представляют собой внутренне локализованные, скрытые от внешнего наблюдателя психологические «конструкты». Экстернальные задачи – это реализуемые вовне внутренние. Фактически можно говорить о том, что происходит процесс постоянной корректировки внутренних задач посредством реализации их в профессиональной, социальной, предметно-деятельностной среде и рефлексии успешности их решения.

Таким образом, важнейшие задачи, решаемые преподавателем вуза, по сути, являются мировоззренческими. Понятно, что переход высшего образования на компетентностную парадигму связан с решением большого числа задач, обращенных к различным сферам личности и сторонам деятельности преподавателя. Глобально речь идет о развитии профессионального сознания и самосознания преподавателя высшей школы и оформлением его мировоззренческой миссии, реализуемой в процессе обучения, воспитания, жизни и деятельности.

Вся совокупность задач, согласующихся с целью модернизации высшей школы, профессиональная миссия преподавателя реализуется в практике психологического сопровождения обучающегося.

Вопросы для самопроверки и практические задания для саморазвития

1. Оцените Ваши условия труда и факторы профессиональной деятельности. Подумайте, что лично Вы можете изменить в лучшую сторону для сохранения Вашего здоровья и повышения степени удовлетворенности трудом? Наметьте план действий и реализуйте его.

2. Проанализируйте виды профессиональных задач преподавателя вуза по критерию «психологическая составляющая деятельности» и выберите те, которые, по-вашему, наиболее актуальны. Подумайте, какие задачи для Вас являются новыми. Как вы собираетесь их решать? Составьте программу действий.

3. Подумайте, как бы Вы могли охарактеризовать свою речь как преподаватель высшей школы? Поразмышляйте, не свойственны ли Вашей речи монологизм, бесстрастность, обезличенность? Что можно изменить, если это характерно для Вашей речи? Как это можно сделать? Экспериментируйте, ставя конкретные цели. Анализируйте, что меняется в лучшую сторону, если Вы достигаете цели?

4. В чем Вы видите свою мировоззренческую миссию как преподаватель высшей школы? Сформулируйте и запишите ее для осознания и реализации на деле. Подумайте, соответствует ли она современным представлениям о роли преподавателя вуза в деле обучения и воспитания.

5. Определите несколько своих мировоззренческих задач, изучив структуру мировоззренческих задач преподавателя вуза по направленности активности личности. Реализуйте их. Попробуйте обсудить некоторые из них со своими студентами. Насколько совпадают ваши представления? Почему?

Глава 3. Трансформация профессионально-личностного смысла труда преподавателя высшей школы

3.1. Что такое психологическое сопровождение

В психолого-педагогической практике под сопровождением понимается особого рода деятельность, осуществляемая человеком, специально обученным и подготовленным для ее осуществления. Эта деятельность имеет свою структуру, содержание. Она нацелена на организацию психологически безопасного пространства для развития личности обучающегося. Предполагается, что субъект этой деятельности компетентен во всех составляющих психологического сопровождения. То есть он обладает достаточным уровнем профессиональной компетентности и является носителем выраженных профессионально значимых качеств, адекватных смыслу и содержанию деятельности. Как правило, это психолог.

В современных условиях модернизации высшего образования требуется достаточный уровень психологической компетентности преподавателя, так как деятельность сопровождения развитием обучающегося органично вплетена в образовательный процесс в соответствии с новой философией компетентностного подхода.

Можно с полной уверенностью утверждать, что профессиональный смысл труда преподавателя и заключается в соответствии с новой парадигмой в психологическом сопровождении развития личности обучающегося.

Психологическое сопровождение требуется тому, кто учится, так как именно он испытывает разного рода затруднения и сталкивается с проблемами, решение которых и обеспечивает развитие. Помогает в этом сопровождающий. Следовательно, деятельность сопровождения предполагает создание таких условий, которые способствовали бы развитию человека в пространстве образования.

Развитие компетентной личности означает с точки зрения психологического сопровождения создание условий, адекватных требованиям развития всех видов компетентностей. То есть задачи развития определяют социально-психологические условия обучения и воспитания (рис. 9).

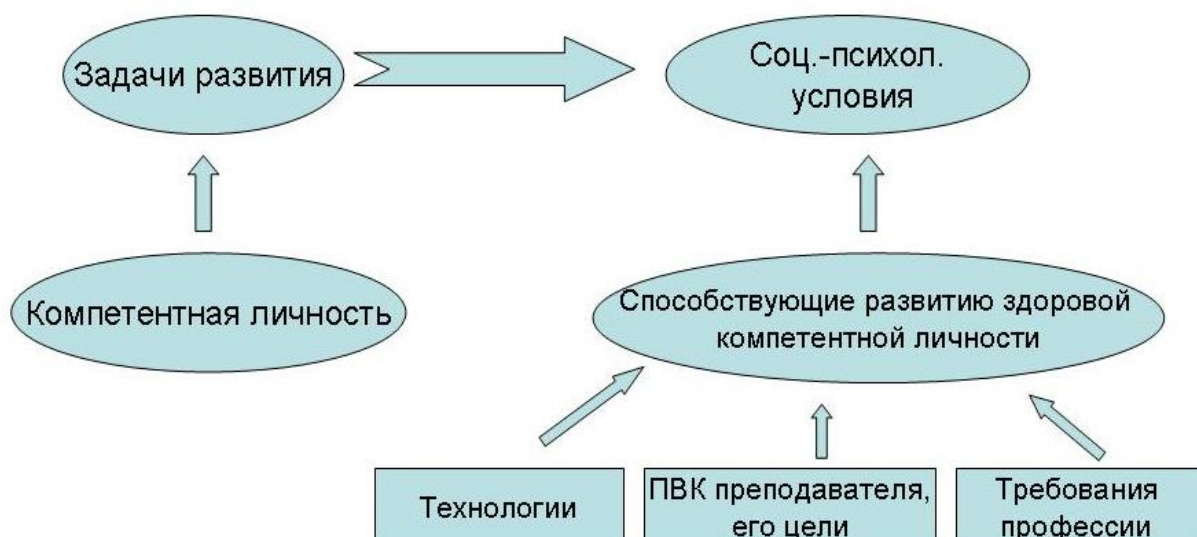


Рис.9. Психологическое сопровождение – создание условий развития

Психологическое сопровождение – это деятельность по созданию системы адекватных задач профессионального и личностного развития обучающегося социально-психологических условий в пространстве образования.

Социально-психологические условия, способствующие развитию здоровой компетентной личности, базируются на некоторых ключевых составляющих процесса образования и труда преподавателя. Это профессионально важные качества личности преподавателя, требования профессии, которую осваивает обучающийся, цели и смыслы профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, технологии работы, которые он использует.

Деятельность сопровождения является психологической, по-другому быть и не может. В этом ее сущность.

Психологическое сопровождение строится на определенных принципах:

1. Следование за индивидуальным развитием на конкретном этапе онтогенеза, социокультурном этапе жизненного пути, профессиогенеза с опорой на психические, учебно-профессиональные и личностные достижения субъекта.

2. Деятельность не задает цели извне, они рождаются самой личностью в процессе взаимодействия субъекта в системах «человек-человек», «человек-предмет».

3. Безусловный приоритет целей, ценностей, потребностей развития, которые сосредоточены внутри личности, то есть являются продуктом деятельности самого человека.

4. Основной смысл сопровождения – создание условий, позволяющих субъекту самому строить программу развития, отношения со средой, делать личностно-значимые выборы.

5. Систематичность работы сопровождения.

6. Индивидуальный подход в работе с личностью.

Важно заметить, что деятельность психологического сопровождения обучающегося органично вписывается в структуру труда преподавателя высшей школы. Представим структуру труда преподавателя вуза, исходя из направлений его профессионально-личностной активности в отношении сопровождения развития обучающегося (табл.4).

Таблица 4

Структура труда преподавателя высшей школы по реализации деятельности сопровождения развития обучающегося

<i>Составляющие труда, направления профессионально-личностной активности</i>	<i>Цель</i>	<i>Психологическое содержание деятельности сопровождения</i>	<i>Результат</i>
Обучение	Развитие когнитивной сферы, формирование специальной компетентности обучающегося	Управление развитием высших психических функций (мышление, речь, воображение, память, др.)	Способность обучающегося к решению профессионально ориентированных задач, адекватная профессиональной деятельности мотивация
Воспитание	Развитие профессионального сознания и самосознания личности	Развитие психологических потребностей, мотивов личностного роста, достижений	Общекультурная компетентная личность, сформированное чувство когерентности
Личность преподавателя	Самореализация преподавателя в профессиональной деятельности	Реализация высших потребностей личности в труде и жизни	Здоровая, счастливая личность
Педагогическая	Организация развивающей	Обучение в «зоне ближайшего	Психологическое развитие личности,

<i>Составляющие труда, направления профессионально-личностной активности</i>	<i>Цель</i>	<i>Психологическое содержание деятельности сопровождения</i>	<i>Результат</i>
деятельность, технологии	образовательной среды	развития» личности	становление обучающегося субъектом учебно-профессиональной деятельности
Педагогическое общение	Организация эффективной коммуникации, интеракции, социальной перцепции в процессе обучения и воспитания	Создание оптимальной психологической атмосферы в процессе образования	Развитие социально зрелой личности, эффективного коммуникатора с выраженной потребностью к взаимодействию с др. людьми
Научно-исследовательская деятельность	Развитие научного знания в конкретной предметной области	Самореализация личности преподавателя, демонстрация обучающимся стандартов жизни и деятельности ученого, отношения к науке, основ профессиональной деонтологии	Сформированное чувство профессиональной идентичности, уважение к науке, к преподавателям. Развитая познавательная потребность
Организационно-методическая деятельность	Методическое сопровождение процесса развития обучающегося	Создание психологической среды с «вектором на успех» субъекта учебной деятельности за счет разработки личностно-ориентированных пособий, рекомендаций, сборников задач и упражнений и т.д.	Компетентная личность, готовность к осуществлению профессиональной деятельности на уровне предъявляемых требований как новообразование личности

Реализация каждого направления труда преподавателем предполагает наличие у него достаточных специальных компетенций, знаний. Это вообще главное условие эффективной трудовой деятельности. Оно является объективно необходимым, так как соответствует требованиям к минимуму содержания и уровню подготовки преподавателя высшей школы. В него входят знания, умения, навыки, компетентности преподавателя в отношении самого себя, своих сильных и слабых сторон личности, обеспечивающих соответствующий нормам уровень продуктивности профессиональной деятельности. В этот перечень входит компетентность преподавателя в отношении организации развивающей среды в процессе обучения и воспитания, знание закономерностей развития личности в юности и зрелости. Умение строить процесс обучения и воспитания с учетом актуального уровня развития личности и в зоне ближайшего развития. Важнейшая составляющая – это коммуникативная компетентность преподавателя, за счет которой обеспечивается адекватный задачам развития личности социально-психологический климат, создается благоприятная атмосфера.

А.К. Маркова выделяет и субъективно значимые составляющие в структуре труда [63]. Та или иная составляющая труда может быть для субъекта более важной, это зависит от разного рода «предпочтений», возможностей и потребностей человека. Но все остальные составляющие не могут совсем «выпадать» из поля зрения субъекта, так как труд требует обеспечения реализации в определенной мере всех его составляющих.

Можно понять, что среди преподавателей есть те, кто в большей степени центрируется на обучении и организационно-методической деятельности, но в меньшей степени на других направлениях. Тогда понятно, что именно в тех, что в «поле» меньшего внимания, могут возникать проблемы, с которыми рано или поздно столкнется преподаватель. Или, например, преподаватель сосредоточен на научно-исследовательской стороне деятельности, но в меньшей степени на других. Тогда очевидно, что могут возникать проблемы в сфере общения в учебном процессе и т.д. Одним словом, преподавателю необходимо видеть все стороны своей профессиональной активности, но усилия распределять обдуманно, управляя процессом, для повышения эффективности деятельности и сохранения профессионального долголетия. Важно осознавать, что профессиональная компетентность преподавателя предполагает наличие достаточного уровня развития требуемых профессией качеств личности, глубокого знания предметной области, развитой педагогической направленности, методической готовности к решению разнообразных педагогических задач, выраженного интереса к людям. Это объективные требования к субъекту труда.

Можно показать все составляющие труда, обеспечивающие развитие обучающегося и саморазвитие преподавателя, как социально-психологическую реальность (рис. 10).



ЗАР – зона актуального развития обучающегося;
ЗБР – зона ближайшего развития обучающегося

Рис. 10. Труд преподавателя высшей школы как социально-психологическая реальность

Каждое из направлений профессионально-личностной активности преподавателя вносит свой вклад в дело развития личности. Это определяется субъективной значимостью для преподавателя той или иной стороны труда, поэтому возможны многочисленные варианты индивидуальной деятельности преподавателя по сопровождению развития обучающегося.

У каждого преподавателя своя «карта» деятельности сопровождения развития обучающегося. У одного эта деятельность строится с выраженным акцентом на научно-исследовательской активности и включении в эту деятельность обучающегося. У другого – на «предложении» широкого спектра педагогических технологий в процессе обучения. У третьего – в фокусе внимания оказывается организационно-методическая работа и т.д. Таким образом, у каждого преподавателя в профессионально-трудовой деятельности реализуются те его сильные стороны, которые делают его уникальным и за счет этого придают деятельности сопровождения своеобразный лично окрашенный контекст. В этом разнообразии и заключается сила деятельности сопровождения развития личности.

В совокупности все направления деятельности преподавателя вписываются в общий контекст деятельности психологического сопровождения развития обучающегося. Деятельность психологического сопровождения развития обучающегося в учебном процессе имеет свою структуру (рис.11).

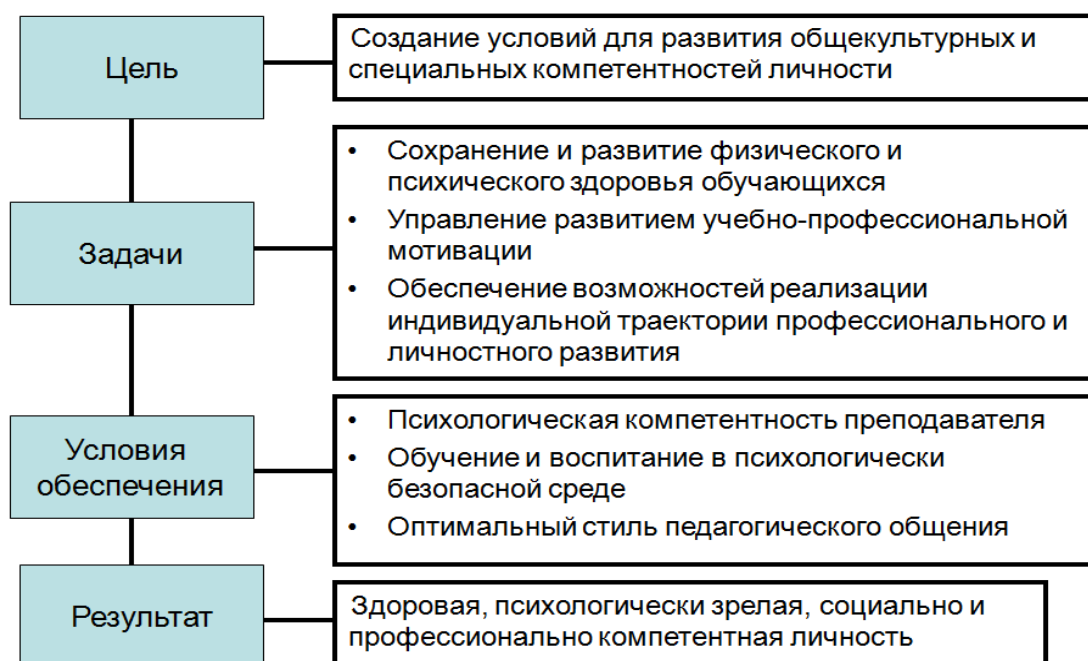


Рис. 11. Структура психологического сопровождения развития обучающегося

Целью психологического сопровождения является долгосрочное обеспечение адекватных развитию личности социально-психологических, организационно-методических, информационных, санитарно-гигиенических условий. Только в этом случае можно рассчитывать на решение задач сохранения и развития здоровья обучающихся. При этом самостоятельной задачей выступает организация деятельности по управлению развитием учебно-профессиональной мотивацией, хотя она может быть включена в более широкую – задачу по овладению студентом учебно-профессиональной деятельностью. Но мы преднамеренно выделяем проблему управления мотивацией, исходя из осознания степени значимости этой задачи и роли феномена в процессе становления обучающегося субъектом осваиваемой деятельности. Особое место отводится созданию условий для проектирования студентом траектории своего личностного и профессионального развития. Такая способность студента есть отражение сформированного чувства когерентности, социальной зрелости. Эти качества психики развиваются только в адекватной их содержанию среде. Вот почему задача преподавателя такую среду создавать.

Преподаватель будет понимать, что и как делать только в том случае, если будет сам обладать достаточной психологической компетентностью. Это позволит ему выбирать оптимальный стиль педагогического общения и обучать и воспитывать в психологически безопасной среде.

Результатом психологического сопровождения становится физически и психически здоровая, компетентная, зрелая в социальном, культурном, профессиональном отношениях личность. Это означает, что у субъекта достаточно ресурса для организации полноценной, наполненной личностными и профессиональными смыслами жизни. Он в состоянии принимать необходимые для его развития решения и обучаться в течение всей жизни для достижения «акме», высших точек развития, самореализации, становления тем, кем хочешь быть.

3.2. По каким законам строится деятельность сопровождения развития в пространстве образования?

Поскольку деятельность психологического сопровождения – это деятельность, то преподавателю важно знать о значении деятельности в развитии личности, в чем психологический смысл деятельности, какова ее структура, каковы ее характеристики (рис. 12) [2, С. 61].

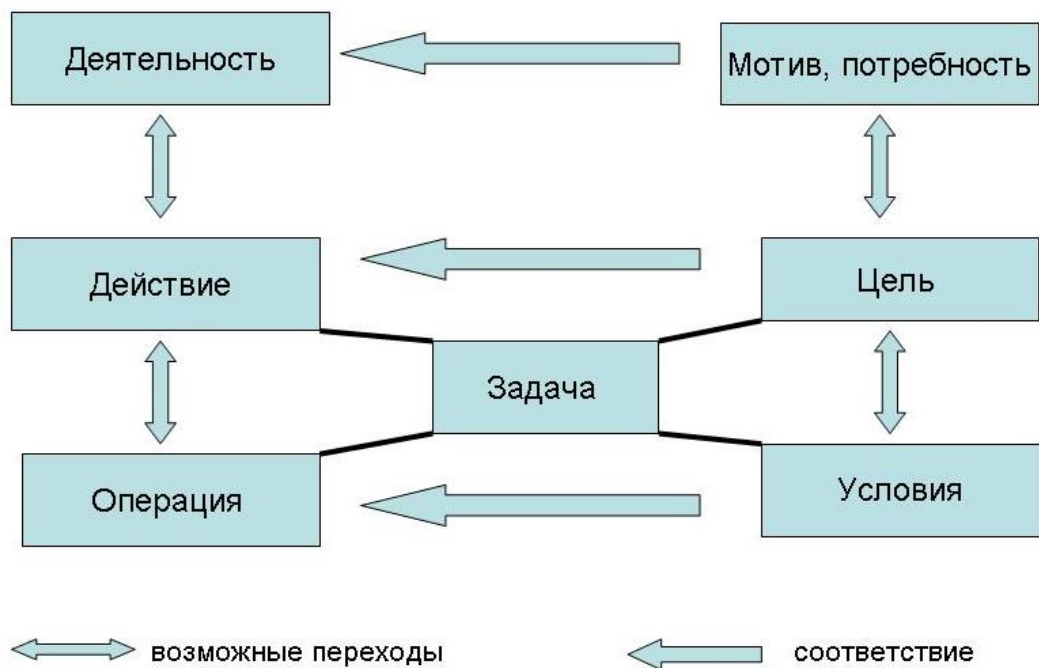


Рис. 12. Психологическое строение индивидуальной деятельности (по А.Н. Леонтьеву)

В отечественной психологической науке категория деятельности имеет принципиальное значение и даже играет роль объяснительного принципа. На самом деле и психика понимается как деятельность отражения головным мозгом воздействий разного вида, внешних, природы, внутренних и пр. Понимая психическое как деятельный процесс, можно говорить о том, что результатом его становится большое разнообразие психических феноменов, через которые психика проявляет себя вовне. Это психические познавательные процессы, различного рода психические состояния, это психологические образования – знания, умения, навыки. Это компетентности, психологические качества личности, сознание и «прорывы» бессознательного, поведение и деятельность.

Все компоненты индивидуальной деятельности присутствуют и в деятельности сопровождения обучающегося.

Структурные элементы деятельности – действия, операции, на которые действие в принципе разложимо. Само действие является тем элементом, который позволяет не нарушая общей структуры деятельности изучать ее поэлементно, то есть действие – основная единица анализа деятельности.

В предметное содержание деятельности включены потребности личности, которые в процессе осознания и опредмечивания становятся мотивом. Мотив служит основой процесса целеполагания и формулировки

цели. Достижение цели всегда происходит в определенных условиях. И собственно постепенное достижение цели в определенных условиях связано с решением конкретных задач, система которых и представляет собой прогнозируемый результат.

Таким образом, элементы в структуре индивидуальной деятельности логично взаимосвязаны. Это означает, что освоение той или иной деятельности обязательно предполагает усвоение субъектом всех этих составляющих. Обратимся к определению каждого элемента.

Потребность в психологии рассматривается по-разному. Синтез имеющихся подходов представлен в литературе [2, С. 234]. Так, потребность может пониматься как нужда – состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объективных условиях, предметах, объектах, без которых невозможно развитие и существование живых организмов (С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, А. Пьерон, Л.И. Божович и др.). Потребность рассматривается как зависимость. Такое состояние организма, которое выражает его зависимость от конкретных условий существования. Однако зависимость показывает, какие отношения существуют между организмом и внешней средой, но не отражает сущности потребностей (В.А. Василенко, Б.И. Додонов и др.) Потребность как отношение – это отношение между субъектом и миром (Д.А. Леонтьев и др.). Потребность может пониматься как отклонение от уровня адаптации. Тогда потребность определяется как отклонение реальности, внешней или внутренней, от сложившихся ожиданий относительно этой реальности (Д.К. Мак-Клелланд и др.). Потребность трактуется как состояние человека, то есть переживание им нужды свидетельствует об изменениях в состоянии организма и личности (И.А. Джидарьян, В.Н. Мясищев и др.) Под потребностью понимается динамическое состояние (активность), которое возникает у человека при осуществлении какого-либо намерения, действия. Всякая потребность стремится к удовлетворению. Процесс удовлетворения состоит в разрядке динамического напряжения. Потребность – это в таком случае некая напряженная система (намерение), которое возникает в определенной ситуации, обеспечивает деятельность человека и стремится к разрядке (удовлетворению) (К. Левин и др.). Нам ближе понимание потребности как состояния испытываемой недостаточности чего-либо, дискомфорта от отсутствия чего-либо, в общем, нужды в чем-либо. И требуется определенное время для того, чтобы человек понял, осознал, что именно «не так», чего ему не хватает, что нужно в данный момент времени или в перспективе.

Мотивы понимаются в психологии тоже по-разному, существуют многочисленные теории мотивации. В литературе имеются работы, авторы которых обобщают и систематизируют имеющиеся представления [Например,38]. Мотивы понимаются исследователями как потребность,

цель (предмет удовлетворения потребности), как побуждение, как намерение, как устойчивые свойства (личностные диспозиции), как состояние, как формулировка, как удовлетворенность. Мы исходим из того, что мотивация – это психический процесс, он осуществляется субъектом во внутреннем плане. В ходе его происходит рождение побуждения действовать вне зависимости, что послужило «стартом» – внешнее по отношению к человеку или внутреннее. В основании мотива лежит потребность, которая в процессе мотивации осознается и субъект соединяет потребность с тем, что есть в среде, позволяющее эту потребность удовлетворить. Мотив – это побуждения, объясняющие индивидуально-психологические различия между людьми в протекании деятельности в идентичных условиях [79, С. 119]. Деятельность – полимотивированное явление.

Цель – это в принципе то, что реализует потребность и в сознании выступает в качестве образа конечного результата деятельности. Вот почему важна «встреча» потребности с предметом ее удовлетворения.

Задача – цель, достигаемая в определенных условиях. Меняются условия, меняется соответственно задача, но не меняется цель.

Действие – это сложноорганизованное явление, включающее реактивные, исполнительные элементы, элементы экспрессии, чувствительности, памяти, предвидения, оценки. В целом оно состоит из ориентировочной, исполнительной и контролирующей частей [79, С. 119]. Действия могут быть материальными, рецептивными, речевыми, умственными. Материальное действие предполагает оперирование конкретным предметом для установления его свойств. Средствами преобразования объекта выступают схемы, чертежи, графики и пр., то есть знаково-символические средства. Рецептивное действие предполагает работу субъекта с реальным или знаково-символическим объектом в плане восприятия с целью его преобразования. Речевое действие – действие сообщения чего-либо другому или самому себе в плане внешней или внутренней речи. Умственное действие совершается во внутреннем плане, то есть при отсутствии внешней опоры. Это идеальное действие.

Операция – это способ выполнения действия. Они формируются в процессе усвоения субъектом компонентов действия. Способы формирования операций – это подражание и автоматизация действия [79, С. 119].

Важно подчеркнуть, что для деятельности характерна динамика, то есть взаимные переходы и превращения составляющих деятельности.

Вернемся к деятельности психологического сопровождения. В соответствии со структурой индивидуальной деятельности, в деятельности сопровождения имеются все рассмотренные составляющие. Важно понимать, что потребность сопровождать обучающегося должна развиваться у того, кто обучает. То есть преподаватель высшей школы идею

сопровождения «выращивает» в себе сам. Для этого он осуществляет работу по анализу успешности своего труда в плане развития обучающегося, находит «точки» недовольства, осознает потребность в переменах в себе, в процессе деятельности, в общении, в каждой из составляющих труда. Только после этого появляется побуждение действовать, то есть мотивация, и строятся планы по достижению уже определенной сознанием цели.

Таким образом, цель развития компетентной личности предполагает осуществление деятельности по созданию условий для решения конкретных задач и осуществление соответствующих действий преподавателем непосредственно в пространстве образования. Это психологическое сопровождение развитием.

Принципиальным для организации деятельности психологического сопровождения выступает понимание того, что студент в процессе обучения в вузе осваивает учебно-профессиональную деятельность. Заметим, что указанный вид деятельности является ведущим именно на этапе юности при освоении основ выбранной профессии. Но важная черта этой деятельности в том, что в основе своей она учебная. В чем специфика учебной деятельности?

В учебной деятельности удовлетворяется познавательная потребность, другие потребности не являются адекватными деятельности учения. Для учебной деятельности характерно, что она направлена на освоение социокультурного опыта, познание – это прямой продукт учебной деятельности, овладение знаниями является и целью, и результатом процесса. Приобретаемый опыт не открывается субъектом, он получает его «готовым» от обучающихся. В учебной деятельности осваиваются общие способы действия и научные понятия. Этого вида деятельности нет в готовом виде у обучающихся, все ее компоненты надо формировать. Осваивая учебную деятельность, меняется сам субъект, изменения эти пропорциональны собственным усилиям и действиям. В учебной деятельности происходит возникновение и развитие новых видов деятельности. Субъект приобретает новые возможности, качества, характеристики познавательных процессов, сознания, личности. В ней формируются психические новообразования. В процессе овладения деятельностью происходит динамика отношений личности со средой, усваивается новый для этого возраста тип отношений. Вот почему так важна учебная деятельность и почему так важно управлять процессом освоения деятельности.

Студент должен овладеть всеми компонентами учебно-профессиональной деятельности в полном объеме, чтобы мера его субъектности в этой деятельности была достаточной для проявления себя компетентным профессионально. Какова структура учебно-профессиональной деятельности показано на схеме (рис. 13).

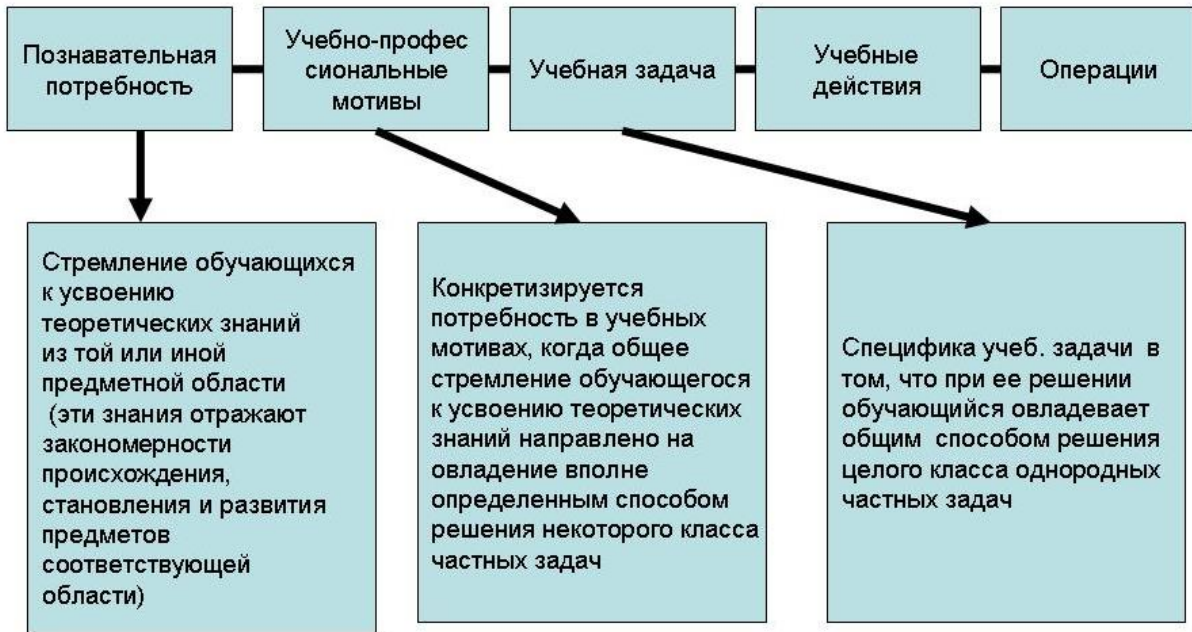


Рис.13. Структура учебно-профессиональной деятельности

Анализ составляющих структуры показывает, что они отражают конкретное содержание профессиональной деятельности. Задача обучающего наполнить соответствующим содержанием деятельность с тем, чтобы обеспечить развитие профессиональной компетентности личности.

Исходя из понимания того, что овладение учебно-профессиональной деятельностью происходит в учебной ситуации, необходимо учитывать некоторые важнейшие требования к ней. Во-первых, необходимо наличие состояния незнания или неумения у субъекта освоения деятельности. Во-вторых, необходимо наличие сознательной цели устранить это незнание или неумение. В-третьих, необходимо наличие затруднений на пути к цели. В качестве такого затруднения может выступать учебная задача. В-четвертых, наличие источника информации для достижения цели. Это может быть учебник, ресурсы Интернет, преподаватель. Преподаватель выступает источником информации по «снятию» затруднений в процессе решения задачи, он знает, какие именно действия необходимо совершать и в какой последовательности. В этом смысле он и нужен обучающемуся. Он выступает носителем профессиональных знаний и алгоритмов решения профессионально ориентированных задач, практика решения которых обеспечивает усвоения общего способа действия, адекватного целому классу аналогичных задач.

Таким образом, важное требование в деятельности психологического сопровождения развития обучающегося – это учет закономерностей формирования человека субъектом деятельности.

В структуре учебно-профессиональной деятельности важнейшим компонентом является учебная задача.

Учебная задача в педагогической психологии понимается, как то, что обучающийся должен освоить. Учебные задачи могут быть классифицированы.

Анализ литературы показывает, что можно выделить следующие типы учебных задач (табл. 5).

Таблица 5

Типология учебных задач

<i>Тип учебной задачи</i>	<i>Предполагаемые действия, операции, формы работы и представления результатов</i>	<i>Психические процессы, в основном с опорой на которые решается задача</i>
Задачи, предполагающие воспроизведение информации	Узнавание, воспроизведение фактов, данных, правил, норм и пр.	Память, речь
Задачи, предполагающие простые мыслительные операции	Анализ, синтез, обобщение, сравнение, различение	Восприятие, представление, наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое мышление, речь
Задачи, предполагающие сложные мыслительные операции	Перевод, объяснение смысла, доказывание, задачи, оценка явлений	Представление, наглядно-образное, словесно-логическое мышление, воображение, речь
Задачи, предполагающие обобщение знаний и сочинения	Конспекты, резюме, доклады, сообщения, обзоры, презентации данных исследований	Мышление, воображение, представление, речь
Задачи, предполагающие продуктивное мышление	Решение проблемных ситуаций, метод кейсов, моделирование ситуаций и нахождение способов решения	Творческое мышление, память, воображение, представление, восприятие
Задачи как эвристический поиск	Мозговой штурм, обсуждение, нахождение решения	Творческое мышление, творческое воображение, речь, память, представления

Таким образом, любая учебная дисциплина представляет собой по сути систему разного типа и уровня сложности учебно-профессиональных задач, решение которых осваивает обучающийся. В этом смысле психологическое сопровождение развития обучающегося напрямую связано со способностью преподавателя предлагать адекватные уровню развития обучающегося задачи и обучать его в «зоне ближайшего развития». Это означает предлагать задачи такого уровня сложности, которые предполагали бы дозированную помощь преподавателя, то есть они должны быть по уровню сложности чуть за пределами возможностей студента. В этом заключается суть психологического сопровождения развитием в процессе учения. Преподаватель в этом случае в состоянии обеспечить индивидуальную траекторию развития личности и высокий уровень интеллектуального развития.

В ходе овладения способами решения разного типа задач происходят существенные изменения обучающегося в соответствии с закономерностями психического развития человека в процессе обучения и воспитания. Понятно, что конструируя различного типа учебно-профессиональные задачи в рамках своей учебной дисциплины, преподаватель, с одной стороны, определяет зону актуального развития обучающегося, с другой стороны, помогает осознать ему индивидуальную зону ближайшего развития, то есть определяет тот уровень сложности и типологию задач, способами решения которых обучающийся должен овладеть в процессе обучения. Таким образом, чтобы процесс развития был эффективным, его необходимо организовывать в соответствии с психологическими закономерностями обучения.

Глобально процесс обучения видится как развитие компетентности целенаправленно использовать информацию. Поэтому очевидно, что одним из важнейших приоритетов профессиональной деятельности преподавателя и является работа с информацией, обмен ею в процессе обучения. Вот почему преподавателю необходимо знать психологические законы усвоения непосредственно учебной информации (рис. 14) [3, С. 113].

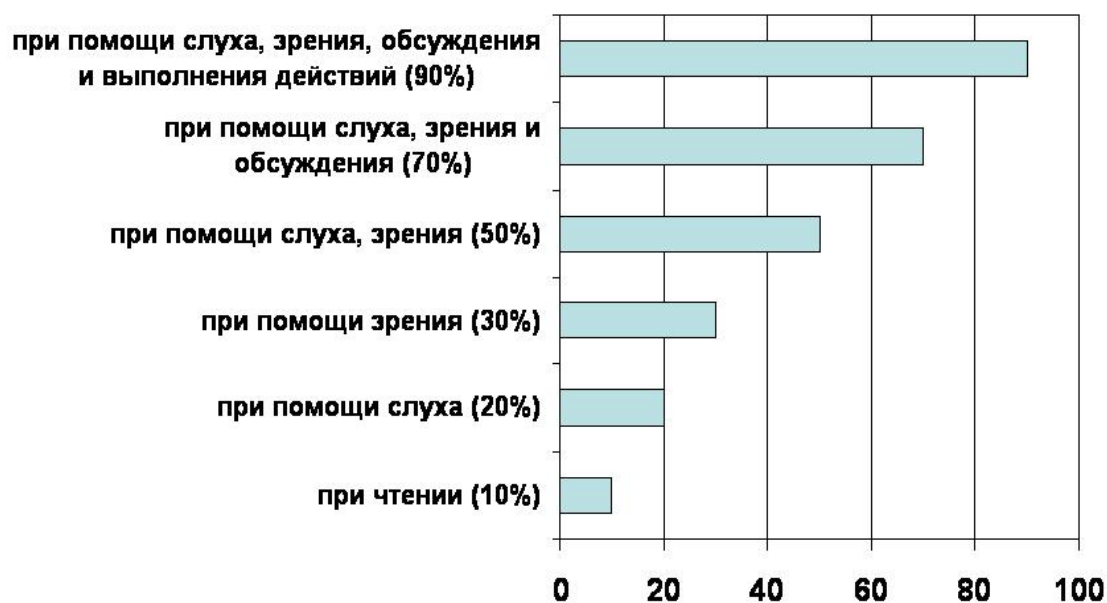


Рис. 14. Усвоение учебной информации при разовом выполнении определенного вида учебной деятельности

Рисунок показывает, как важно правильно организовать подачу информации, если имеется цель добиться максимального ее усвоения обучающимся и возможности использовать ее в дальнейшем. Фактически, продумывая способы активизации психической активности обучающихся во время аудиторных занятий, преподаватель создает базу прочного усвоения информации, перевода ее в знания. У обучающегося появляется возможность использовать ее по мере необходимости, обращаясь к ресурсам долговременной и оперативной памяти самостоятельно.

Понятно, что для эффективного овладения компонентами учебной деятельности, усвоения алгоритма решения разного рода задач в деятельности психологического сопровождения необходимо учитывать факт задействования в этой работе всех органов чувств субъекта и организовывать учебную деятельность с опорой на них при обязательной активности самого обучающегося. Эта активность может быть связана как с организацией дискуссий, обсуждений, так и с организацией индивидуальной деятельности субъекта через осуществление разного рода действий.

Однако, известно, что совершенствование только методических приемов не дает возможности обеспечивать эффективное развитие обучающегося. Принципиальную роль в процессе овладения учебно-профессиональной деятельностью исследователи отводят мотивации.

В современной психологии мотивация рассматривается как сложная динамическая система, которая развивается и функционирует посредством

процессов взаимного влияния: личности, ситуации, поведенческого опыта, мозговых механизмов, когнитивных и аффективных процессов (Капрара, Сервон, 2003) [по 18].

Известно, что учебная деятельности – ведущая в младшем школьном возрасте, но также очевидно, что и у студентов компоненты учебной деятельности требуют развития. Поэтому для преподавателя высшей школы остается актуальным вопрос о психологии учебной деятельности, хотя ведущей в студенческом возрасте является учебно-профессиональная.

Учебной деятельности адекватна познавательная мотивация. Все остальные мотивы «лежат» вне учебной деятельности. В процессе овладения учебно-профессиональной деятельностью обучающийся удовлетворяет потребности знать, уметь, понимать, быть компетентным в решении учебно-профессиональных задач. Интерес к выбранной профессии, осознание возможности быть конкурентноспособным на рынке труда приводит к формированию «дополнительных» мотивов учения и смыслов учебно-профессиональной деятельности. Это иерархизирует мотивационно-потребностную сферу обучающегося, он приобретает новые возможности в виде адекватных доминирующих мотивов. Он способен управлять развитием своей деятельности за счет своих новых возможностей. Этот процесс происходит эффективно, если процесс учения приносит удовлетворение и сопровождается положительными эмоциональными переживаниями.

В студенческом возрасте важны достижения. Следовательно, в процессе усвоения учебно-профессиональной деятельности студент должен получить опыт положительного разрешения проблемных ситуаций и прожить ситуацию успеха, в том числе в процессе решения учебных задач. Собственно речь идет о важнейшей составляющей психологического сопровождения – развитии мотивации достижения личности обучающегося.

Мотивация достижения – феномен, в основании которого лежит потребность человека в достижении. Эта потребность носит психогенный характер. Под мотивацией достижения исследователи понимают мотивацию, направленную на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоего результата (так называемой продуктивной деятельности), к которому может быть применен критерий успешности, то есть при использовании некоторых стандартов оценки он может быть сопоставлен с другими результатами [18, С. 8].

Можно сказать, что мотивация достижения проявляется в определенном поведении человека. Он стремится добиться лучших результатов, прилагает усилия для этого. Формирование и развитие мотивации достижений – сложный процесс, предполагающий сосредоточение усилий обучающегося (преподавателя) на составляющих,

относящихся к различным структурам психики субъекта, вместе создающих единую потребностно-ценностно-аффективную основу достиженческой деятельности. Обратимся к интегративной модели мотивации достиженческой деятельности [18, С. 249] (рис.15).



Рис. 15. Интегративная модель мотивации достиженческой деятельности

Известно, что толчком, придающим направленность деятельности, выступают потребности. Состояние нехватки, отсутствия чего-либо становится источником целенаправленной деятельности человека. На этой основе и может только формироваться мотивация. Понятно, что в основе мотивации достижения должны лежать адекватные ей потребности.

Мотивация отдельного человека определяется различием в ценностях, ощущением себя компетентным в чем-либо. Выжны установки на успех, на личностный рост. Именно они лежат в основании деятельности целеполагания при развитии мотивации достижения.

Формирование чувства когерентности связано с верой в контроль средств и результатов деятельности. Но это имеет прямое отношение и к развитию мотивации достижения. Имеющийся в модели интенциональный блок как раз и предполагает планирование деятельности самим субъектом с опорой на собственные ресурсы и психологическое безопасное взаимодействие с обучающим.

При овладении учебно-профессиональной деятельностью у студента могут быть как ситуации успеха, так и неудачи. Важной составляющей в модели мотивации достиженческой деятельности отводится реагированию на эти ситуации. Объяснение причин успехов и неудач связано с уровнем субъективного контроля личности. Люди с высоким уровнем интернального (внутреннего) контроля будут искать причины неудач в себе, а с экстернальным (внешним) локусом контроля – во внешних обстоятельствах, других людях.

Процесс освоения деятельности может происходить на положительно окрашенном или отрицательном эмоциональном фоне. Человек вообще может переживать стресс. Преподавателю важно осознавать, что реализация намерений, интенсивность усилий и уровень настойчивости в связи с этим могут быть различными, что будет сказываться на результате.

Кроме того, на результат развития мотивации достижения влияет наличие у человека способностей и определенных умений. В отношении учебно-профессиональной деятельности – это принципиальный момент. Развитые способности и сформированные умения, адекватные требованиям профессиональной деятельности, будут залогом эффективного формирования и развития мотивации достижения личности.

Психологическое сопровождение таким образом предполагает управление формированием мотивов достижения в учебно-профессиональной деятельности, постановку адекватных этой деятельности целей, оказание помощи студенту на этапе планирования деятельности, совместный поиск причин успехов и неудач, создание благоприятной психологической атмосферы на занятиях, анализ результатов деятельности субъекта в связи с удовлетворением его потребностей в достижениях.

Принципиальным является понимание того, что в ходе освоения учебно-профессиональной деятельности студент преобразовывает себя. Дело в том, что специфика учебной деятельности собственно и состоит в том, что овладевая деятельностью учения, обучающийся осознает свое «движение развития», он преобразовывается за счет комплекса новых умений, навыков, развиваемых на базе знаний. Важнейший момент состоит в том, что происходит и осознание своей самости, раскрытие своего ресурса и развитие качеств личности. Таким образом осуществляется «выращивание» компетентностей. Компетентная в широком смысле личность может использовать различные стратегии взаимодействия с социальной средой, в том числе в пространстве образования. Поэтому нужно понимать, чем детерминирована активность человека.

Это может быть мотивация достижения. Если не формируется мотивация достижения, то развивается противоположная ей – мотивация

избегания неудач. Именно стремлением избежать неудачи, порицания, наказания, отрицательных эмоциональных переживаний и детерминировано поведение человека, в том числе в процессе обучения.

В психологии имеется описание типов личностей с различными мотивациями достижения. Обратимся к одной из имеющихся типологий. Она строится на основе таких параметров сравнения как отношение к ситуации достижения, выбор цели, характер действий, реакции на удачу-неудачу, стремление к получению обратной связи, самооценка и характер атрибуции причин, планирование временной перспективы [2, С. 251].

Люди с доминирующим мотивом достижения, стремления к успеху активно ищут ситуации достижения и принимают участие в них. Они не боятся ситуаций конкуренции, соревнования, готовы проявить максимум способностей и умений ради достижения. Эти люди любят ситуации, где необходима личная ответственность за исход. Их выбор цели несколько выше средней трудности для того, чтобы подтвердить свою самооценку. Их отличительные черты – настойчивость и упорство, самостоятельность. Эти люди эффективны в достижении реалистичных целей. В случае успеха они повышают трудность задачи, а в случае неудачи – несколько снижают. Для носителей мотивации достижения важна обратная связь по поводу успешности их действий. Их самооценка реалистичная и устойчивая. Успех связывают с собственными усилиями, а неудачу – с обстоятельствами. В жизни присутствует реалистичное планирование временной перспективы.

А вот те, чье поведение детерминировано мотивацией избегания неудач, избегают и ситуаций, требующих достижений. Они пассивно подчиняются. Их цели либо очень легкие, либо очень трудные. Успех или неуспех никак не влияет на самооценку этих людей. Если цели реалистические, то они ищут помощи, поддержки. Те, кто мотивирован на избегание неудач эффективны в достижении легких целей, меньше – в достижении целей средней трудности. После ситуации успеха выбирают более легкую цель, после неудачи – более трудную. Не стремятся получить обратную связь в отношении своих действий или игнорируют ее. Их самооценка чаще завышенная или заниженная, неустойчивая. Успех связывают с течением обстоятельств, неудачу оценивают как подтверждение недостатка способностей. Остро переживают по этому поводу. Жизненные цели ставят либо глобальные, либо очень узкие.

Психологическое сопровождение развитием обучающегося в части обеспечения условий формирования мотивов достижения предполагает учет взаимосвязей таких компонентов, как способности, мотивация и достижения во взаимосвязи с учебными задачами (рис.16).

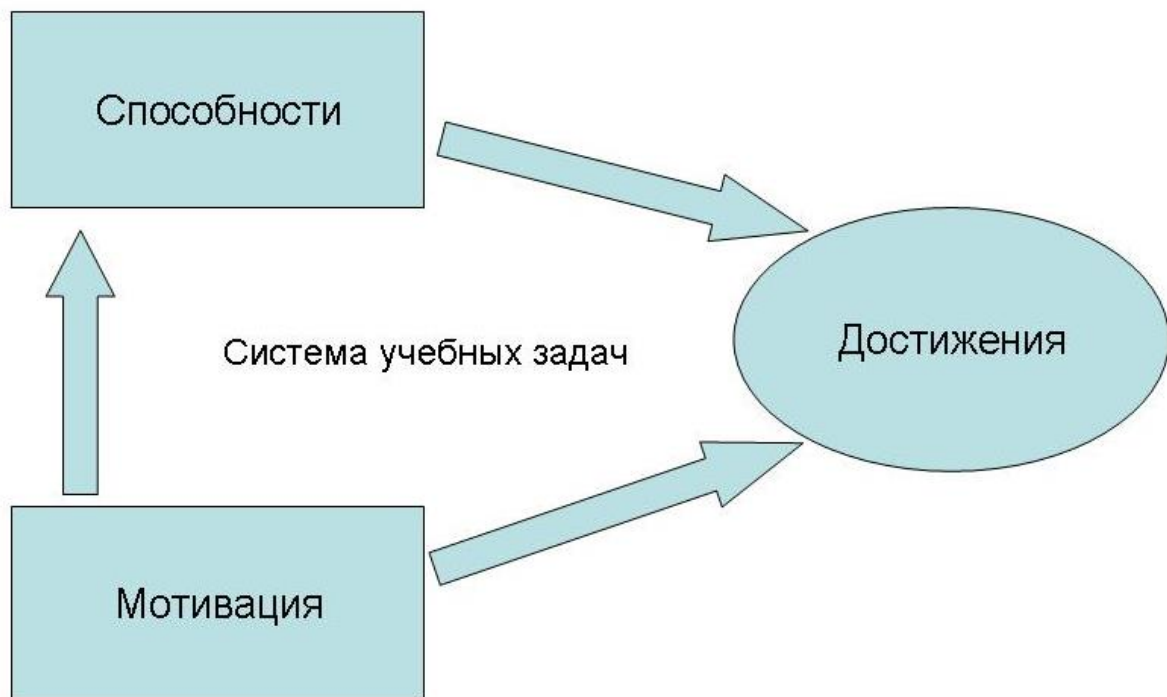


Рис. 16. Способности и мотивация как факторы, влияющие на достижения обучающегося

Собственно преподаватель, сопровождая развитие обучающегося в учебном процессе, должен учитывать способности студента, его мотивацию, в основе которой лежат конкретные потребности (достигать успеха или избегать неудачи). Деятельность управления строится посредством предложения системы учебных задач, создания ситуации успеха в процессе их решения и закрепления этого состояния в эмоциональной памяти студента. Это будет способствовать развитию мотивов роста, достижения.

Вообще вопрос о развитии мотивации учебной деятельности – принципиальный вопрос в педагогической психологии. Как уже было сказано выше, особенно актуально он звучит в контексте развития младшего школьника, но так как практика показывает минимальную эффективность этой работы школы, то актуальность вопроса сохраняется на других этапах онтогенеза и профессиогенеза. Это важнейший вопрос и для преподавателя высшей школы, организующего деятельность психологического сопровождения развития обучающегося в учебном процессе. Важно знать, что выступает в качестве факторов мотивации учебной деятельности, и где они локализируются (рис.17).

Факторы мотивации учебно-профессиональной деятельности

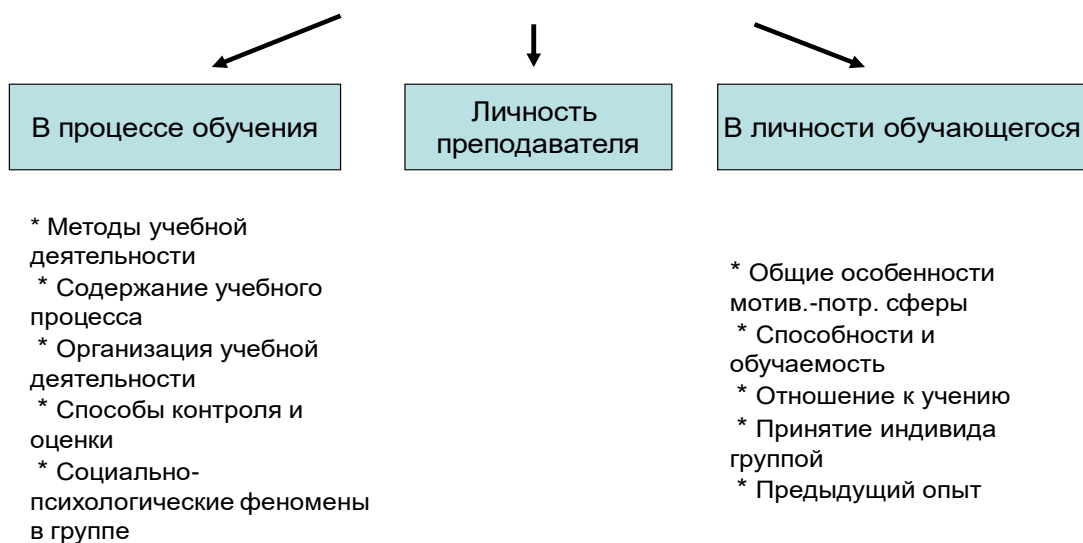


Рис. 17. Факторы мотивации учебно-профессиональной деятельности

Итак, факторы мотивации учебно-профессиональной деятельности обнаруживаются в процессе обучения, то есть в деятельности преподавателя, в самой личности преподавателя и в личности студента. В целом можно говорить о внешних и внутренних факторах. Важно подчеркнуть, что знать и использовать необходимо все, тем самым обеспечивая эффективность процесса развития обучающегося. Заметим, что наиболее действенными выступают внутренние факторы. К ним необходимо отнести особенности мотивационно-потребностной сферы студентов, уровень развития общих и специальных способностей обучающегося, характер эмоциональных отношений субъекта с группой, отношение к учебной деятельности. Самостоятельной проблемой выступает развитие студенческой группы, формирование ценностно-ориентационного единства, достижение «хороших» показателей сплоченности группы, приемлемого социометрического статуса каждого студента в группе. Социально-психологическая атмосфера в группе может влиять на успешность учебно-профессиональной деятельности субъекта, в группе может преобладать конкуренция или кооперация, что тоже будет сказываться на результатах обучения. С психологической точки зрения сопровождение развития предполагает оказание поддержки личности в период адаптации к учебной группе, к новым условиям обучения.

Анализ прошлого опыта обучающегося позволит понять сопровождающему развитие его актуальное состояние и строить с ним перспективы профессионального и личностного становления с учетом его личных возможностей построения деловых и межличностных отношений, представлений о карьере и устремлений.

Существенный ресурс развития мотивации обучающегося заключен в тех технологиях и методах обучения, которые выбирает преподаватель. Известны различные методологические подходы и методы обучения в высшей школе. Преподаватель, конечно, должен владеть различными технологиями и представлять преподавательский «технологический арсенал» в комплексе [86]. Задача преподавателя, сопровождающего развитие, – выбирать такие методы работы, которые позволяли бы обучающемуся работать в «зоне его ближайшего развития», то есть на достаточном уровне сложности, с определенной долей помощи со стороны преподавателя и в ситуации личного успеха преодоления затруднений.

Очень важны оценки деятельности обучающегося. С одной стороны, для того, чтобы обучающийся мог научиться управлять ситуацией и отвечать за свои действия и принятые решения. С другой стороны, чтобы он мог усвоить алгоритм оценивания его действий со стороны преподавателя, группы (внешний контроль) и усвоив его, научился бы самооцениванию и постановке новых задач самостоятельно (внутренний контроль).

Сама личность преподавателя содержит в себе то, что может стать сильнейшим мотивирующим фактором для обучающегося. Преподаватель обладает такими знаниями, которые нужны будущему профессионалу, он демонстрирует нормы профессиональной этики, увлеченность предметом и научным поиском. Объективно, это то, чем хочет обладать обучающийся, но без помощи преподавателя это невозможно. То есть, имеется некий момент «зависимости». Вместе с тем, обучающийся видит перед собой уникальную личность со своими особенностями характера, темперамента, со своими пристрастиями и точкой зрения на происходящее в мире. И это «заражает», заставляет задуматься, самоопределяться в предпочтениях и пр. Это заставляет развиваться. Вот почему встреча с Учителем так важна для того, кто встал на путь овладения профессиональными знаниями.

3.3. Генезис компетентной личности или что может компетентный преподаватель

Хронологические рамки студенческого возраста можно условно обозначить с семнадцати-восемнадцати до тридцати лет. А если учитывать, что человек обучается в течение всей жизни и задача

современного образования подготовить именно такого человека, то эти рамки, естественно, нужно расширять.

В существующих периодизациях психического развития исследователи центрируются на различных аспектах развития человека на этом отрезке онтогенеза. Обучение в высшей школы приходится на периоды ранней юности, молодости, ранней взрослости.

Известно, что период ранней взрослости (18-25 лет) – это период больших физических нагрузок. Физические возможности достигают своего наивысшего развития между 20 и 30 годами. Смертность в этом возрасте по сравнению с другими ниже, но в современной ситуации глобальных перемен и потрясений уже в этом возрасте обнаруживаются первые признаки болезней.

Социальная ситуация развития на этом этапе содержит в себе определенные противоречия. Можно выделить противоречие между ростом физических и интеллектуальных ресурсов молодежи и ограниченностью во времени для реализации своего потенциала в разных направлениях жизненной активности. Имеются противоречия в отношениях студента и преподавателя. Они связаны со стремлением обучающегося к самостоятельности и не соответствующими этой потребности методами подготовки в традиционной системе подготовки. Еще одно противоречие относится к объему поступающей информации и ограниченными возможностями субъекта ее освоить. Это приводит к поверхностной осведомленности, глубокими знаниями обучающийся не владеет. Противоречия социальной ситуации развития заключают в себе ресурс для продвижения личности, приобретения новых качеств психики, возможностей.

Разрешение имеющихся противоречий связано с приобретением личностью ощущения себя взрослым, автономно существующим, способным принимать самостоятельные решения, быть компетентным в социальном плане. Динамика отношений связана с переживанием отъединения от родителей. Исследователи отмечают, что нарушение адаптации на этом этапе может привести к делинквентному поведению, наркомании, парализующей апатии или равнодушию, даже к суициду [8].

На этом этапе жизни молодые люди открыты общению, растет круг знакомых, осваиваются навыки самопрезентации в общении с сокурсниками, преподавателями. Новые ощущения приобретаются в дружеских отношениях. Переживается любовь, приобретается сексуальный опыт. Возможно создание семьи. Это наполненный серьезными психологическими испытаниями этап жизни.

В этот период центральным вопросом развития выступает сохранение и изменение навыков преодоления стрессовых ситуаций (coping behavior). Заметим, исследователи отмечают, что стиль совладающего поведения в течение жизни остается неизменным [8].

На этом этапе развития решаются определенные задачи: усвоение норм социальных отношений, поиск любимого человека, материальная обеспеченность, развитие профессиональных умений, начало профессиональной деятельности. Заметим, что в этом возрасте происходит завершение формирования характера, на который накладывает отпечаток представление о профессии и сформированное профессиональное самосознание.

Ведущей деятельностью является учебно-профессиональная, трудовая, возможно, их совмещение.

В процессе овладения ведущей деятельностью происходит развитие самосознания, что связано с формированием идентичности личности. Эриксон Э. отмечает, что вопросы идентичности актуальны и в юности, но решаются они на всем протяжении взрослости. По его мнению, противоречие этого этапа развития – между близостью и изоляцией. Это проблема молодости. Близость предполагает установление тесных отношений с человеком. Это единение двух идентичностей, без утраты каждым своих особенностей. Изоляция – результат невозможности или неспособности достичь взаимности [97]. С точки зрения развития профессиональной идентичности происходит ее становление, что важно для успешной профессиональной деятельности.

Можно сказать, что значимость этого периода жизни человека заключается в становлении его субъектом разнообразных отношений – деловых, интимно-личностных, социальных, общественных, профессиональных.

Когнитивное развитие обучающихся в высшей школе связано с достижениями (Шейн). Если детство, отрочество и юность – это периоды приобретений, то ранняя взрослость связана с достижениями. Человек на этом жизненном этапе готовится к исполнению обязанностей в связи с приобретенной профессией в среднем возрасте. Суть когнитивного развития – в изменении структуры способностей, в гибком использовании интеллекта на разных этапах онтогенеза. Умственные способности молодых людей развиваются. Доминирующей функцией сознания остается мышление. Развивается теоретическое мышление, дивергентное мышление, предполагающее несколько решений одной задачи. Творческие способности помогают осваивать основы профессиональной деятельности и самоопределяться в отношении конкретной области приложения усилий в рамках выбранной профессии в будущем. Этот период связан с большой интеллектуальной нагрузкой.

Если понимать, что процесс развития – это преодоление кризисов в жизни, то к периоду обучения в вузе у молодого человека уже имеется солидный опыт их разрешения с конкретным результатом, представленном в психологическом портрете личности. Причем, важно понимать, что психосоциальные кризисы (Э. Эриксон) по результатам приобретений

полярны. Это значит, что в юности и молодости разрешение кризиса у каждого происходит с учетом прежних достижений, удач и неудач, конкретных приобретений. Обратимся к схеме «Восемь психосоциальных кризисов жизни» (по Э.Эриксону) (рис. 18).

Таблица 18

Восемь психосоциальных кризисов жизни

<i>Полярность приобретений при разрешении кризиса</i>	<i>Период жизни</i>
Цельность личности – отчаяние	8-ой кризис, старость
Генеративность – застой, стагнация	7-ой кризис, зрелость
Близкие отношения – изоляция	6-ой кризис, молодость
Идентификация – спутанность ролей	5-ый кризис, подростковый возраст, ранняя юность
Работа – чувство неполноценности	4-ый кризис, школьный возраст
Инициативность – чувство вины	3-ий кризис, дество
Автономия – стыд	2-ой кризис, детство
Доверчивоость – подозрительность ко всему	1-ый кризис, младенчество

Мы преднамеренно показываем все периоды кризисов развития человека в процессе жизни. Важно понять, что нет изолированного этапа онтогенеза, а есть преемственность психологических приобретений личности. И приобретения эти носят характер полярных. Можно себе представить, насколько разные личности становятся обучающимися в высшей школе. Они уже подозрительны или доверчивы, самостоятельны или не уверены в себе и чувствуют неловкость и стыд в ситуациях, не предполагающих это переживание. Многие проявляют инициативу, не боятся высказывать собственное суждение, а есть такие, которые «всегда виноваты», с этим и живут. Одним легко удаётся осваивать новые роли, зная себя достаточно хорошо, другим очень сложно понять, как надо себя вести в новой обстановке, что делать, чтобы не стать изгоем в группе, быть принятым. Некоторые юноши и девушки уже имели опыт переживания ответной или безответной любви, и поэтому они совсем разные. Прошлым детерминируется настоящее, «груз» отношений и приобретений приводит к разной степени готовности строить близкие отношения, видеть себя профессионалом в будущем.

Таким образом, к периоду освоения основ профессиональной деятельности личность приходит с существенным багажом психологических приобретений, которые будут определять характер взаимодействия в группе, отношение к себе в новой роли, к другим, к деятельности и пр. Понятно, что кто-то будет более успешен на пути

становления компетентным человеком, а кто-то менее успешным в силу сложившихся психологических качеств и характеристик личности. При этом, после завершения обучения в вузе человек вновь «встретится» с очередным кризисом и успешность его разрешения будет зависеть уже, в частности, и от того, какой опыт приобрела личность в процессе образовательной деятельности по разрешению проблемных ситуаций, адаптации к новым условиям, овладению стратегиями поведения в конфликтных ситуациях и пр.

Генеральное направление развития – вызревание личности. Признак зрелости – это осознание человеком ответственности и стремление к ней. А. Менегетти пишет: Под зрелостью я подразумеваю полную эмоциональную и психологическую упорядоченность нейрофизиологической системы, из которой следует, что субъект знает и контролирует все свои эмоции, ... все варианты своего взаимодействия с внешними факторами. Человек достигает моральной зрелости, когда становится способен соотносить свои эмоции с эмоциями окружающих [69, С.14.]

И. С. Кон говорит об автономии выросших детей, включая в нее поведенческую автономию, эмоциональную автономию, моральную и ценностную автономию [51]. Поведенческая автономия выражается в потребности и праве решать личные проблемы самостоятельно. Эмоциональная автономия – это удовлетворение потребности и реализация права иметь собственные привязанности. Моральная и ценностная автономия связана с реализацией права и потребностью иметь собственные взгляды на события, людей, жизнь. На этапе обучения в высшей школе позиции автономии укрепляются, личность становится убежденной в принципиальных вопросах человеческого существования, собственного бытия. Речь идет становлении зрелого человека.

В процессе развития происходит индивидуальное, личностное, интеллектуальное, субъектно-деятельностное вызревание. Человек развивается как универсум. В целом развитие в каждой ипостаси – это многомерный, многоуровневый, полидетерминированный, социально обусловленный, генетически определенный, эмоционально окрашенный процесс.

Заметим, что жестких границ начала и завершения каждой стадии развития не существует. И определение объективных критериев зрелости человека – тоже проблема психологии развития. Это процесс гетерохронный, его отличает вариативность. Можно представить его следующим образом (рис. 19).

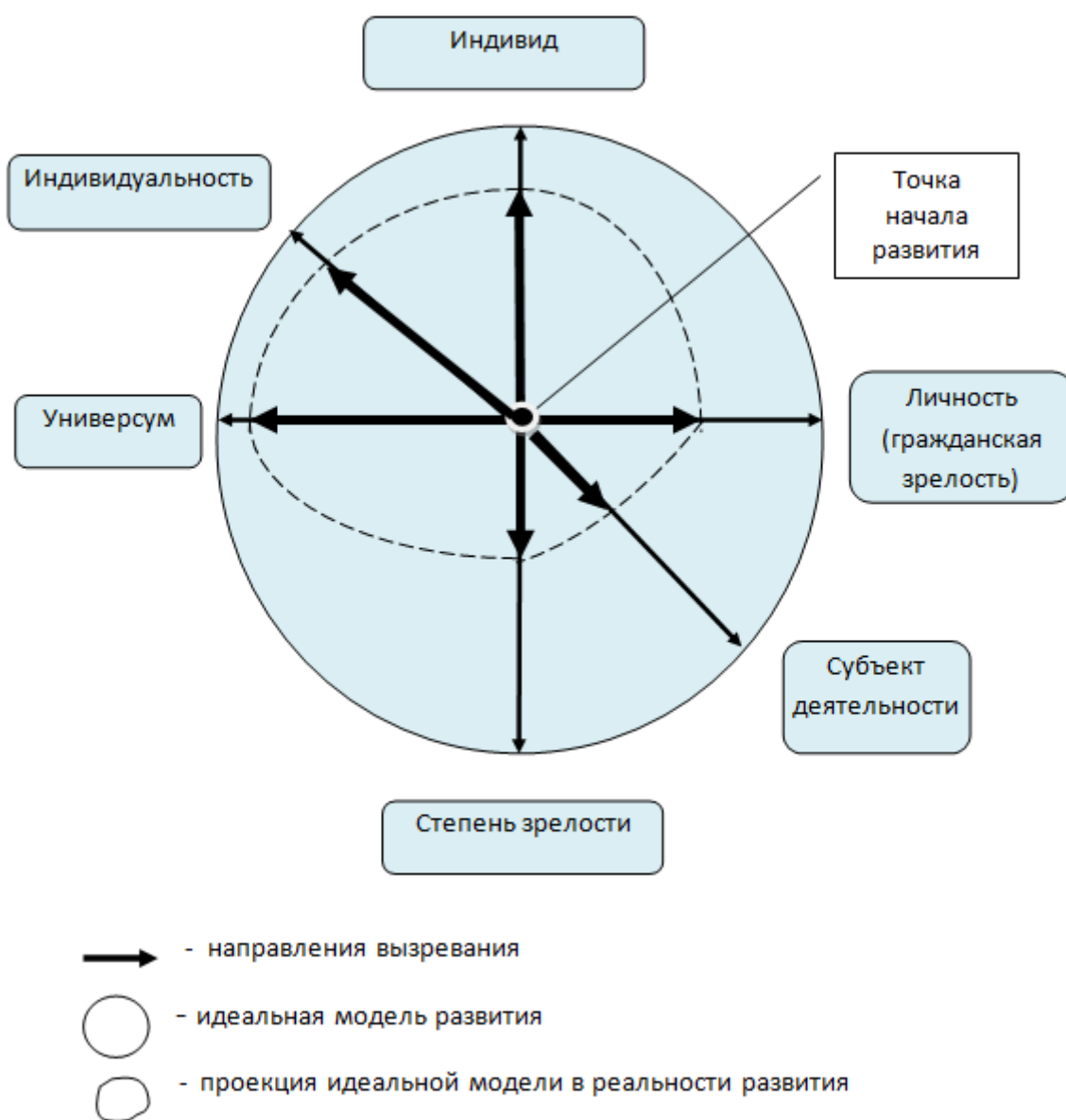


Рис. 19. Гетерохронность и вариативность процесса становления зрелой личности

Разные системы организма созревают в разные сроки, то есть физиологическая, интеллектуальная, социальная зрелость не наступают одновременно. Таким образом, становление зрелой личности – это природно и социально обусловленный процесс «движения» личности к психологической цельности во всех ипостасях проявления человека в бытии.

Преимственность развития в онтогенезе прослеживается в том, что к окончанию ранней юности у человека сформирована внутренняя позиция по отношению к себе, к другим людям, нравственным ценностям. Уже развита рефлексия. Можно сказать, что у человека к окончанию средней школы имеется психологическая готовность к вступлению во взрослую

жизнь. Это и является психологическим новообразованием возраста. Но одним из условий психической цельности индивида и его психического здоровья является гибкость в оценке самого себя, в умении под напором опыта переоценивать ранее возникшую систему ценностей [36, С. 277]. Человек должен приобрести эту гибкость, обучиться ей, применять ее в разнообразных ситуациях жизни и деятельности. Эта задача решается на этапе овладения учебно-профессиональной деятельностью.

Основные направления развития следующие:

1. Юность, молодость, начало ранней зрелости.
2. Дифференцированное осознание себя.
3. Период автономного взрослого (по Даффи) [8].
4. Когнитивное развитие: теоретическое, дивергентное мышление, специальные, творческие способности.
5. Развитие мотивов и потребностей личности, познавательно-профессиональных, широких социальных, мотивов достижения, аффилиации (общения, поддержки), потребности в самоутверждении, в близких, интимных отношениях.
6. Период обретения профессиональной идентичности.
7. Построение жизненных планов.
8. Дальнейшее развитие внутренней позиции личности.

Можно сказать, что в этом возрасте личность закладывает основы своих будущих взлетов, достижений «акме» в личной и профессиональной деятельности.

В литературе представлены описания развития личности на этапах онтогенеза, раскрываются закономерности становления личности [8, 10, 24, 39, 51, 54, 56, 70, 73, 97 и др.]. Преподавателю необходимо осознавать, как строить свою работу, как управлять развитием личности обучающегося посредством использования знаний о законах взросления, для этого их надо знать.

3.4. Общение как презентация смысла труда преподавателя. В чем критерии оптимальности?

В широком смысле общение можно понимать как реальность человеческих отношений, предполагающая любые формы совместной деятельности людей [79, С. 364].

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. Структуру общения можно представить следующим образом (по Г.М.Андреевой) [4] (рис.20).

Коммуникация

- Человеческая коммуникация имеет свои особенности
- Средства общения могут быть вербальные и невербальные: 7%/38%+55%
- Феномен искажения и потери информации

Интеракция

- Кооперация
- Конкуренция
- Способы воздействия:
 - заражение
 - внушение
 - подражание
 - убеждение



Социальная перцепция

Социальные механизмы восприятия:
Межличностные механизмы восприятия

Рис. 20. Сущность и структура общения

В структуре общения выделяются три стороны. Коммуникация – это обмен мыслями, идеями, настроениями, чувствами, то есть разного рода информацией. Перцепция – процесс познания одним человеком другого. Перцепция может быть социальной и межличностной. В результате ее возникает образ партнера по общению, который влияет на сам процесс и результат общения. Интеракция – процесс взаимодействия партнеров общения. Таким образом, трехкомпонентная структура общения отражает сложность этого феномена и дает возможность проанализировать составляющие общения.

Коммуникация людей носит субъект-субъектный характер, то есть в ней присутствует механизм обратной связи. Так как у каждого партнера имеются свои потребности, мотивы, смыслы общения, то характер как передаваемой, так и принимаемой информации имеет для каждого разное значение. В процессе коммуникации партнеры оказывают воздействие друг на друга. Оно выражается в изменении представлений о предмете, событии, человеке и пр. Могут изменяться чувства общающихся, их мысли и поведение. Система кодификации и декодификации у субъектов общения должна быть схожая, иначе эффективная коммуникация невозможна. Кроме того, в процессе коммуникации могут возникать барьеры общения, различного рода затруднения, о которых необходимо знать, чтобы коммуникация достигала цели. Важно подчеркнуть, что в структуре коммуникации можно выделить определенные компоненты (рис. 21).

Особого разговора требуют средства общения. Известно, что с помощью слова передается 7 % информации, интонацией, тоном – 38 % и 55 % приходится на другие невербальные средства коммуникации (А. Пиз) [74]. Очевидность приоритета невербального общения требует особого внимания тех, кто обучает и воспитывает. Но важно знать и законы эффективного вербального общения.

Процесс вербального общения имеет свои особенности. Так, важно знать о феномене потери информации в процессе общения (рис. 22) [71].

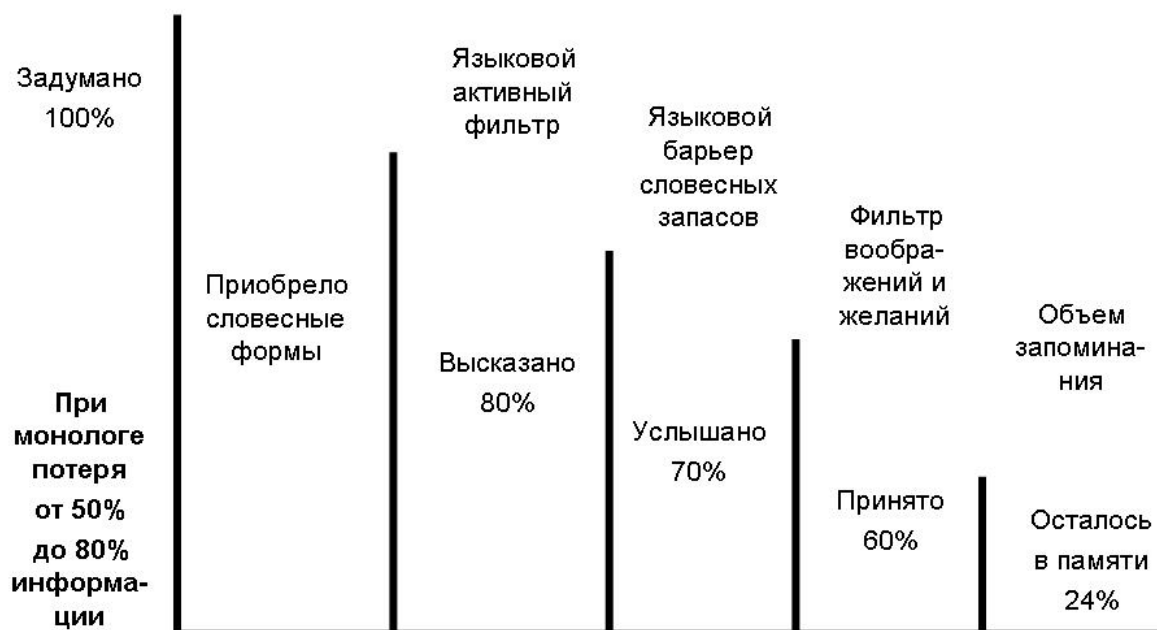


Рис. 22. Феномен потери информации

Анализ данных показывает, что при передаче информации мы встречаемся с действием ряда затрудняющих эффективную коммуникацию факторов. К ним относятся сложность облечь в словесные формы информацию, которую следует донести до партнера, языковой активный фильтр, языковой барьер словесных запасов, фильтр воображений и желаний, ресурс памяти субъекта общения. В итоге от того, что мы хотели сообщить партнеру, остается небольшая часть, равная примерно 24 % от 100 % задуманного. Можно сказать, что препятствия возникают у того, кто готовит сообщить информацию.

Слушающий совершает определенную работу при приеме информации. У него тоже имеются свои трудности. Ему важно знать слова, с помощью которых передается информация, понимать их смысл и значение, особенно это важно, если речь идет о профессиональной лексике. Необходимо услышать говорящего и принять информацию так, чтобы смочь связать ее с имеющейся информацией, чтобы запомнить.

Сама информация, которая подлежит передаче, не только теряется в процессе коммуникации, но и искажается, и этот процесс влияет на взаимодействие партнеров (рис.23).

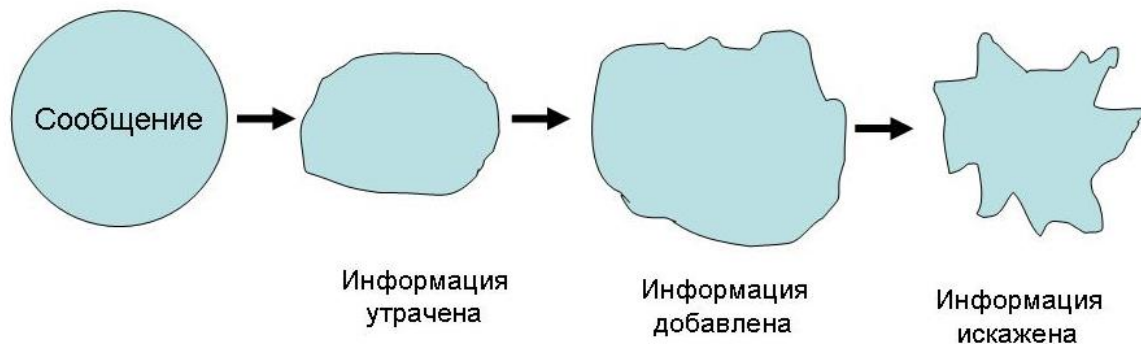


Рис.23. Феномен искажения информации при ее передаче

В учебниках по психологии общения приводится классический пример, раскрывающий данный феномен в шуточной форме [87, С. 176]: Капитан – адъютанту: «Как вы знаете, завтра произойдет солнечное затмение, а это бывает не каждый день. Соберите личный состав в пять часов утра на плацу в походной одежде. Они смогут наблюдать это явление, а я дам им необходимые объяснения. Если будет идти дождь, то наблюдать будет нелегко, в таком случае оставьте людей в казарме».

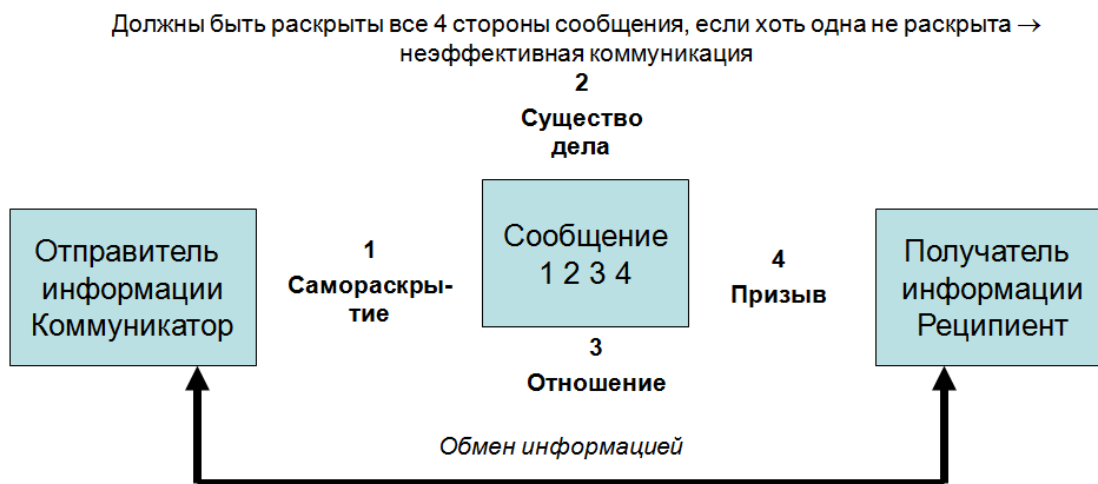
Адъютант – сержанту: «По приказу капитана завтра утром будет солнечное затмение в походной одежде. Капитан на плацу даст необходимые объяснения, а это бывает не каждый день. Если будет дождь, то наблюдать будет нечего, тогда явление состоится в казарме».

Сержант – капралу: «По приказу капитана завтра утром в пять часов затмение на плацу в походной одежде. Капитан даст необходимые объяснения насчет этого редкого явления, если будет дождливо, что бывает не каждый день».

Капрал – солдатам: «Завтра в самую рань, в пять часов, солнце на плацу произведет затмение капитана в казарме. Если будет дождливо, то это редкое явление состоится в походной одежде, а это бывает не каждый день».

Очевидно, что процесс коммуникации сложен и требует специальной подготовки, чтобы быть эффективным.

Передача сообщения осуществляется по определенным правилам, они отражены в модели процесса общения (рис. 24).



Условия эффективной коммуникации:

1. Умение точно формулировать мысли, излагать доступно, ориентироваться на реакцию партнера
2. Использование эффективных форм общения: монолог + диалог
3. Умение слушать и слышать

Основные ошибки слушания: перебивание собеседника, поспешные выводы, поспешные возражения, советы, о которых не просят

Рис. 24. Модель процесса общения

Модель процесса общения отражает обмен информацией между коммуникатором и реципиентом как работу с сообщением. Сообщение содержит четыре стороны и предполагает самораскрытие коммуникатора, изложение существа дела, выражение отношения, призыв. Реципиент должен раскрыть все стороны сообщения, если хотя бы одна сторона не раскрыта, то коммуникация не может быть эффективной. Для повышения эффективности коммуникативного процесса необходимо соблюдать ряд условий. Во-первых, необходимо уметь точно формулировать мысли, излагать их доступно для собеседника, ориентироваться на реакцию партнера в процессе коммуникации. Во-вторых, необходимо использовать эффективные формы общения, то есть монолог сочетать с диалогом. В-третьих, необходимо обладать развитым умением слушать, а значит, слышать партнера по коммуникации.

Слушание – это важнейшая составляющая коммуникативного процесса. К основным ошибкам слушания относят перебивание собеседника, поспешные возражения, рекомендации и советы, о которых собеседник не просит. Учет этих ошибок позволяет повысить эффективность общения.

Думать, что слушание – простой акт, не требующий никаких усилий – это большое заблуждение. Преподаватель должен знать, что эффективное слушание энергозатратно. Шкала энергетических затрат в ходе слушания представлена на рисунке (рис.25).

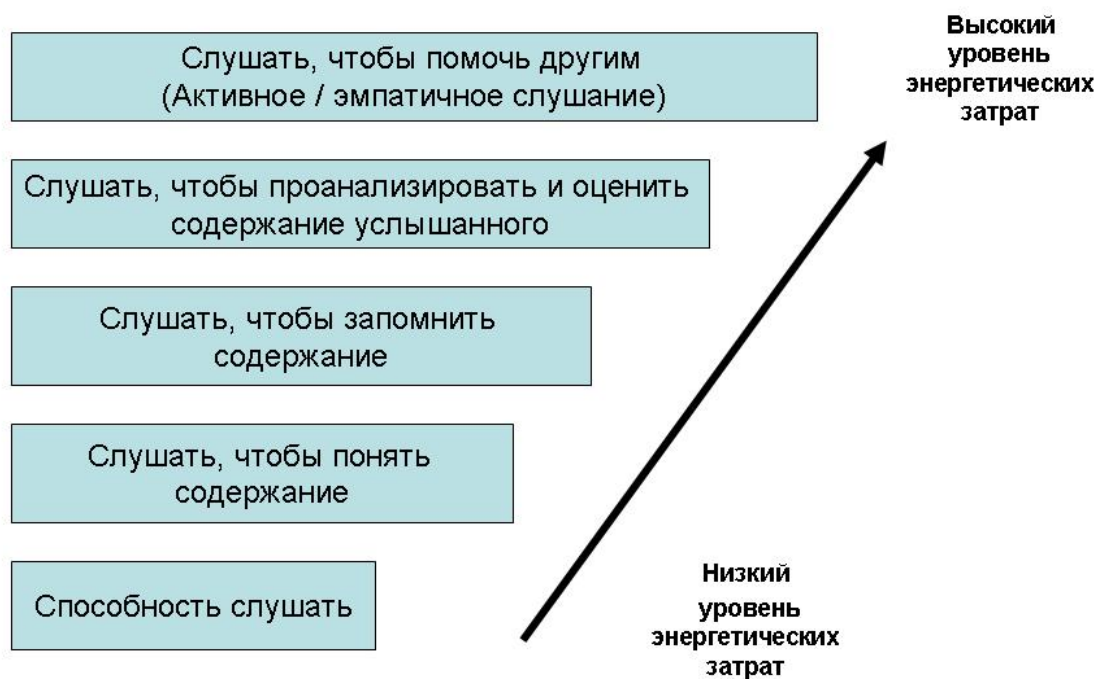


Рис. 25. Шкала энергетических затрат в ходе слушания

Итак, слушать – значит совершать работу, требующую определенных усилий, действий и различных мыслительных операций. Повышение энергетических затрат происходит по мере усложнения задачи. Если человек просто слушает, то задача слышать звуки, слова, интонации. Если необходимо слушать, чтобы понять, то нужно слышать, то есть осознавать содержание слов, смысла предложений, общего хода рассуждений говорящего. Если человек ставит задачу слушать, чтобы запомнить содержание, то нужно не только слышать и понимать сказанное, но связывать услышанное новое с уже известным, структурируя информацию так, чтобы она сохранялась в памяти. Можно поставить задачу слушать, чтобы проанализировать и оценить информацию. Для этого потребуются существенные энергетические затраты. Реципиент должен услышать, понять, запомнить, осуществить работу по выработке отношения к информации за счет анализа нового с уже имеющимся в сознании субъекта, вынести суждение относительно услышанного по ряду параметров анализа. Они могут быть разными, могут быть заданы извне или принадлежать реципиенту. В любом случае – это сложная психологическая деятельность, осуществить которую могут не все. Максимальных энергетических затрат требует слушание с целью оказания помощи. Проявление эмпатии возможно только в том случае, если слушающий «полон энергией». В противном случае поддержки не будет, это будет псевдоподдержка. Для такой деятельности необходимо обладать большим энергетическим запасом. В ходе обучения преподаватель может

ставить разные задачи обучающимся, связанные со слушанием, тем самым он продвигает их в направлении решения сложных задач построения эффективной коммуникации, которые могут выступать профессиональными.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости обеспечить обучающимся условия для полноценного питания и отдыха в процессе обучения. У каждого субъекта образовательного процесса должна быть возможность поддерживать свой организм на приемлемом уровне для готовности осуществлять важнейшую работу по приему, переработке, анализу и оценке информации, которая обеспечивает возможность развития зрелого человека.

Рассмотрев основные аспекты коммуникации как составляющей общения, можно сделать вывод о необходимости знать законы, по которым она строится и грамотно использовать их в процессе обучения и воспитания.

Еще одной составляющей общения выступает социальная перцепция. Это важнейшая сторона общения, так как обеспечивает создание образа ситуации общения и партнера по общению. Практика показывает, что ошибки в восприятии закономерно влекут ошибки в выборе языка, стиля общения. Восприятие – психический процесс, обеспечивающий человеку познание окружающего мира на чувственном уровне. Вместе с тем, это аналитико-синтетическая деятельность головного мозга, обеспечивающая создание образа, который выступает внутренним регулятором деятельности общения.

Восприятие партнера по общению последовательно. Сначала оценивается внешность человека. Выносятся суждения о том, нравится он или нет, приятный он или нет. Затем добавляется информация о половой принадлежности, возрасте, статусе, национальности человека. Фактически все это происходит быстро, почти одновременно, но все же в такой последовательности. И теперь сформировано впечатление о человеке. Далее к этому добавляются характеристики человека, оценивается личность в целом с учетом уровня притязаний, самооценки, отношения к людям, к деятельности и пр. Формируются отношения между общающимися. Сформированный образ переносится на оценку поведения личности, с его помощью объясняются поступки человека.

Можно сказать, что партнер по общению – это система сигналов, которые он «отправляет» на сенсорную систему реципиенту, а тот их расшифровывает и делает выводы, которые ложатся в основу образа партнера. При этом происходит сличение своих потребностей с потребностями партнера, анализ мотивации общения, целей взаимодействия и т.д., то есть процесс согласования (рис.26).

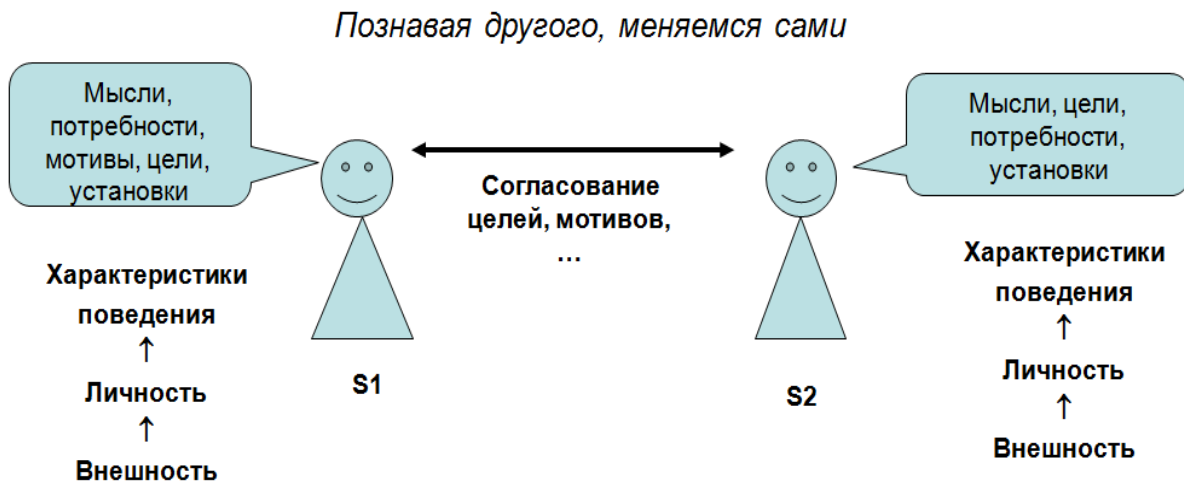


Рис. 26. Перцепция в общении – процесс формирования образа партнера, познания одним человеком другого

В психологии известны социальная и межличностная перцепции, функционирующие на основе определенных механизмов (рис. 27).

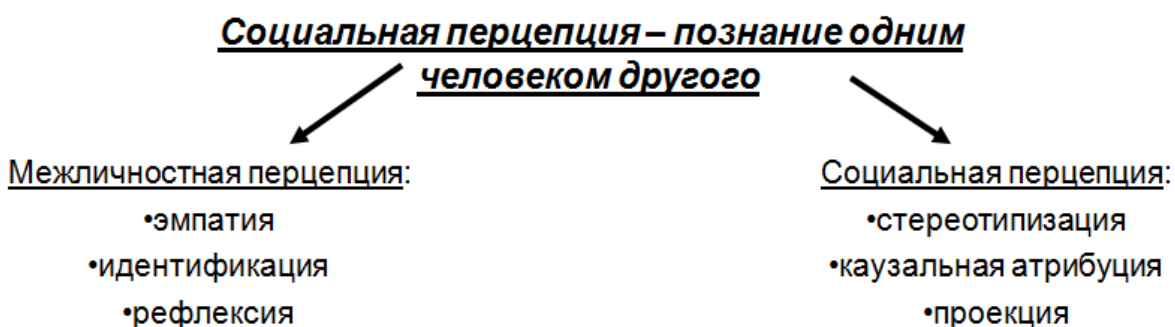


Рис. 27. Механизмы, обеспечивающие процесс социальной и межличностной перцепции в процессе общения

Социальная перцепция – процесс восприятия незнакомых людей, функционирующий на основе ряда известных механизмов. Это механизмы социальной стереотипизации, проекции, каузальной атрибуции. Межличностное восприятие возникает в процессе общения знакомых людей. Его обеспечивают такие механизмы. Это идентификация, эмпатия, рефлексия. В литературе называются и другие механизмы, обеспечивающие процесс познания людьми друг друга в процессе общения. Это децентрация, ингрупповой фаворитизм, аттракция, физиогномическая редукция, децентрация [40, С.38].

В процессе восприятия люди узнают друг друга, и это познание меняет каждого из нас. Этим обеспечивается процесс развития личности, в том числе в процессе обучения и воспитания.

Остановимся на характеристике каждого феномена.

Эмпатия – способность человека к постижению эмоционального состояния, проникновению, вчувствованию в переживания другого. Этот механизм позволяет быть адекватным состоянию партнера и эффективнее достигать целей общения. Однако, нужно иметь в виду, что взаимное согласие облегчается только в случае близости интересов. Если же интересы противоположны, то эмпатия стимулирует развитие чувства угрозы и приписывание партнеру конфликтных намерений [40, С.39]. Эмпатия выступает профессионально важным качеством личности преподавателя. Успешный преподаватель эмпатичен, чем обеспечивает необходимую психологическую атмосферу в процессе общения, это так называемое «аффективное понимание» обучающегося. Этот процесс основан на безусловном принятии человека, с которым общаешься, в совокупности всех его характеристик, невынесение суждения о личности.

Идентификация – мысленный процесс уподобления себя партнеру по общению с целью понять его мысли, представления.

Социально-психологическая рефлексия – сложный и многоплановый процесс удвоенного зеркального взаимоотражения, воспроизведения участниками общения особенностей друг друга. Можно обозначить шесть позиций, связанных с отражением партнерами по общению друг друга. 1. Сам субъект, каков он в реальности. 2. Субъект, каким он видит себя. 3. Субъект, как его видит партнер по общению. 4. Партнер, каков он в действительности. 5. Партнер, каким он видит себя. 6. Партнер, как его видит субъект общения. Недостаточность развития рефлексивного механизма личности может приводить к снижению эффективности общения, к возникновению барьеров и конфликтов [40, С.38].

Механизм социальной перцепции стереотипизация понимается как процесс приписывания субъектом сходных характеристик всем членам какой-либо группы или общности. Человеком не принимается в расчет тот факт, что между людьми в этой группе могут иметься существенные различия. Стереотипы – психологические приобретения личности в онтогенезе в процессе социализации. Они устойчивы, в определенной мере служат упрощению взаимодействия личности со средой, экономя время на процесс познания другого, но это может приводить к ошибкам в процессе восприятия партнера по общению, снижать эффективность коммуникации или делать ее невозможной. В основе формирования стереотипов лежит прошлый опыт индивида, он может быть как позитивно, так и негативно окрашен. Именно поэтому субъектом могут выноситься ошибочные суждения в новой ситуации.

Каузальная атрибуция – механизм объяснения причин успехов и неудач личности в процессе жизни и деятельности. Человек может объяснять успехи или неудачи собственным поведением, качествами и пр. или относить это к другим людям и обстоятельствам. В зависимости от

этого характер общения и поведение личности будут различными, что не может не сказываться на результатах общения. Замечено, что часто причину успеха люди приписывают себе, а неудачи – обстоятельствам или другим людям. Оценка событий будет различна в случае, если человек был участником или наблюдателем в определенной ситуации.

Проекция – механизм наделяния другого качествами и намерениями, свойственными себе. Заметим, что зачастую это относится к отрицательным характеристикам личности. Проекция выступает механизмом психологической защиты личности.

Аттракция в психологии понимается как процесс формирования привлекательности партнера для воспринимающего. На основе аттракции формируются межличностные отношения. В настоящее время формируется расширенная трактовка процесса аттракции как формирования эмоционально-оценочных представлений друг о друге и о своих межличностных взаимоотношениях (как положительных, так и отрицательных) как своего рода социальной установки с преобладанием эмоционально-оценочного компонента [79, С. 367].

Физиогномическая редукция – механизм социального восприятия, основанный на оценке особенностей внешности человека, прежде всего его лица. В основе работы этого механизма лежит понимание того, что имеются вполне естественные и логичные физические «индикаторы» как отличительные характеристики личности и о взаимосвязи структуры и функции (изоморфизм) [91].

Явление ингруппового фаворитизма связано со стремлением человека поддерживать свою группу в противовес другой группе. Это проявляется при восприятии, оценке, взаимодействии «своих» и «чужих».

Все рассмотренные феномены действуют в процессе восприятия и воздействуют на эффективность общения. В процессе восприятия могут возникать ошибки, искажающие образ партнера по общению. Это связано с выявленными эффектами, имеющимися при восприятии партнерами друг друга. К ошибкам восприятия приводят эффект первичности, эффект новизны, эффект ореола, гало-эффект, эффект каузальной атрибуции.

Эффект первичности указывает на то, что при восприятии незнакомого человека важной оказывается первая информация о нем. Эмоциональная оценка партнера происходит в первые секунды общения. Если не учитывать, что в это время человек может находиться в несвойственном ему состоянии, то можно допустить ошибку при формировании образа партнера и стратегии построения взаимодействия. Таким образом, чтобы увеличить точность восприятия, необходимо не полагаться на первое впечатление, а проверять его в процессе взаимодействия с человеком.

При восприятии знакомого человека в большей степени на формирование впечатления о нем влияет последняя, то есть новая

информация. Важно дать правильную оценку новой информации, основываясь на уже известном о человеке.

Эффект ореола провоцирует субъекта на перенос первого впечатления о человеке на характеристики его личности и деятельности. Благоприятное впечатление подталкивает к тому, что человек положительно оценивает личностные качества и поступки партнера. Отрицательный эффект ореола приводит к отрицательным оценкам, даже тогда, когда объективно это неверно.

Нужно сказать, что человек может чувствовать превосходство партнера по какому-либо признаку, он будет в соответствии с эффектом превосходства и другие признаки личности переоценивать. Если произошла недооценка по какому-либо признаку, то недооценка происходит и по другим. Источником информации выступает одежда, имидж, манера поведения, самоподачи.

Сильно действует фактор привлекательности. Чем привлекательнее для нас выглядит человек, тем лучше мы его оцениваем во всех отношениях.

Еще один фактор получил название фактора «отношение к нам». Положительное отношение партнера по общению порождает тенденцию приписывания ему положительных качеств.

Гало-эффект приводит к тому, что отдельные качества личности переносятся партнером по общению на всю личность в целом. Таким образом личность оценивается не объективно. Внешне наблюдаемое поведение не всегда соответствует сущности человека, в этом смысле гало-эффект «сбивает с толку» партнера по общению, общение снижает свою эффективность.

Эффект каузальной атрибуции связан с тем, что система критериев оценки своих и чужих поступков различаются. К себе – с одними мерками, к другим – с другими. Успех присваивается себе, в неудачах виноваты другие.

Невербальное общение – общение, осуществляемое с помощью мимики, жестов, поз, движений и пр. Невербальный язык связан с подсознанием личности. Им трудно управлять, этот язык отражает наш внутренний мир, психологическое состояние в процессе общения.

В литературе представлено описание средств невербального общения [например, 4, 20, 40, 71, 74, 79].

Дадим общую характеристику невербальным средствам общения.

К кинесическим составляющим общения относят жесты, позы, мимику. В них проявляется темперамент личности, состояние организма, способность эмоционально реагировать. В жестах и позе отражаются черты характера, степень уверенности в себе, раскованность, зажатость, культурные нормы, усвоенные личностью.

Мимика, выражение лица собеседника обеспечивает постоянную обратную связь с партнером. Она – проявление вызываемых общением эмоций. Умение правильно «прочитывать» реакции партнера по общению можно повысить эффективность коммуникации.

К проксемическим составляющим общения относят пространство и время. Известно, что интимная зона – от 15 до 45 сантиметров, личная зона – от 46 до 120 сантиметров, социальная зона – 120-360 сантиметров, общественная, публичная составляет более 360 сантиметров. Интимная зона – это самая оберегаемая личность. Пространство и его не следует нарушать.

Просодические или паралингвистические средства общения включают высоту, громкость голосового тона, тембр голоса, силу ударения. Экстралингвистические средства общения – это паузы в речи, проявления эмоционального состояния человека в виде плача, смеха, вздохов и др.

Такесические средства общения представляют собой прикосновения к партнеру в процессе общения, рукожатие, похлопывание по плечу, обнимание и т.п. [40, С.67].

Третья составляющая общения – это интеракция. Интеракция или взаимодействие может осуществляться различными способами. Каждый тип взаимодействий продуктивен только в сочетании с адекватным типом эмоциональных отношений участников. Возможна как кооперация, так и конкуренция. Важно понимать, с какой целью выбирается то или иной тип взаимодействия, какие задачи он помогает решать, на какую цель направлен.

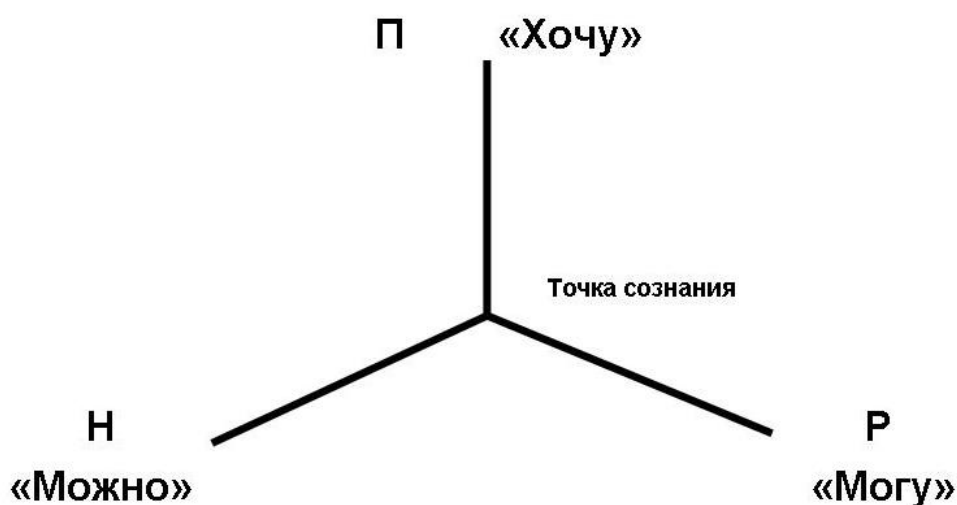
Итак, мы рассмотрели три составляющих общения: коммуникацию, перцепцию и интеракцию, дав им определения, и общие характеристики феноменов, лежащих в каждой из сторон общения и описали действующие в процессе общения закономерности. Понятно, что в рамках учебного пособия невозможно рассмотреть все важные аспекты проблемы общения. Поэтому преподавателю высшей школы рекомендуется постоянно особое внимание обращать на развитие коммуникативной и конфликтологической компетентности.

Важнейшей составляющей в структуре профессионального труда преподавателя выступает педагогическое общение. Оно играет принципиальную роль в деятельности психологического сопровождения развития студента.

Педагогическое общение органично вплетается в процесс психологического сопровождения развития обучающегося и создает ту атмосферу взаимодействия в процессе обучения и воспитания, которая обеспечивает необходимую психологически безопасную среду, комфортную для предъявления личностью себя другим людям в процессе взаимодействия. Педагогическое общение в структуре психологического

сопровождения развития обучающегося выступает необходимым условием, обеспечивающим эту деятельность.

Педагогическое общение – специфический вид общения, так как это процесс коммуникации, социальной и межличностной перцепции, интеракции в условиях решения педагогической задачи. Педагогическое общение строится как деловое и как межличностное, включая в себя характеристики и того, и другого. Педагогическая же задача ставит преподавателя в определенные условия, в которых и строится общение. Что такое педагогическая задача можно представить следующим образом (рис. 28).



Обозначения: Н – норма, П – потребности, Р - ресурс

Рис. 28. Педагогическая задача

В точке сознания личности сходятся три вектора – «хочу» (потребности личности), «можно» (нормы и правила, регламентирующие профессиональную деятельность преподавателя), «могу» (ресурсы преподавателя). Обеспечение соотношения по этим направлениям работы сознания обеспечивает эффективность решения педагогической задачи. Фактически педагогическая задача – это компетентность преподавателя в соотношении потребностей с нормативами профессиональной деятельности и со своими возможностями. Всякий раз, когда преподаватель строит общение с обучающимся он соотносит потребности с нормами и собственным ресурсом, вынося суждение, решение по какому-либо вопросу. Если не происходит учет каких-либо составляющих педагогической ситуации, то деятельность общения не будет эффективной, общение вообще может потерять саму сущность, перестать быть педагогическим. Нельзя центрироваться только на своих потребностях, не учитывать свои возможности или игнорировать требования в отношении личности и деятельности преподавателя.

Принимая на себя социальную роль «преподаватель высшего учебного заведения», человек дает согласие на осуществление целого ряда предписанных этой ролью функций. Но в деловом общении личность как будто «спрятана», обезличена ролью. Педагогическое общение так строится не может. Необходимо проявлять отношения, открывать через эти отношения себя, свою сущность. Это уже функциональные обязанности межличностного общения. Они необходимо присутствуют в педагогическом общении. Эмоционально-личностное общение предполагает демонстрацию ценности партнеров друг другу. Таким образом, задача преподавателя заключается в том, чтобы всегда находить баланс двух видов общения в одном, педагогическом. На этой основе и строится оптимальный стиль педагогического общения преподавателя, обеспечивающий решение педагогической задачи. Ценность педагогического общения в том, что оно у каждого преподавателя уникально.

Что является критерием оптимальности педагогического общения? По-моему мнению, это состояние психического здоровья преподавателя, его настрой на работу и на сотрудничество со студентами, мотивация личностного роста, удовлетворенность трудом. Это также отношение обучающихся к преподавателю, это уважение его, взаимное стремление к сотрудничеству, развитию в пространстве взаимодействия.

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. Она включает умение признавать свои ошибки, стремление сбить самолюбие собеседника, способность не переносить деловые конфликты в сферу эмоционально-личностных отношений, умение держать психологическую паузу, управлять своим эмоциональным состоянием, вовремя шутить.

Можно говорить о партнерском и непартнерском стилях общения. 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. Для педагогического общения адекватны характеристики партнерского стиля общения.

В педагогической психологии известны авторитарный, демократический, либерально-попустительский стили общения. Последний считается непрофессиональным. Что касается авторитарного и демократического, то использование их – это вопрос выбора

преподавателя. Объективно же процесс формирования оптимального педагогического общения сложен и трудоемок. Если исходить из того, что преподаватель может пробовать разные способы общения, находя адекватные собственным характеристикам, способностям, решаемым задачам, то процесс поиска оптимального педагогического общения можно представить следующим образом (рис.29).

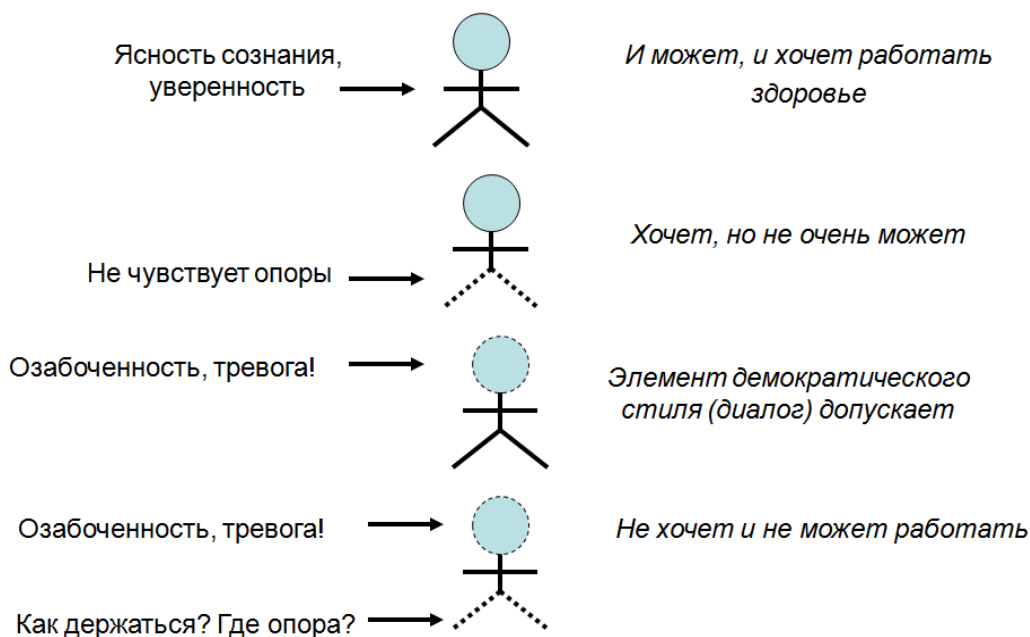


Рис. 29. Субъективные о объективные характеристики оптимального педагогического общения

Оптимальный педагогический стиль общения предполагает готовность преподавателя опираться на партнерский характер взаимодействия и применять демократический стиль общения в условиях педагогической задачи. В случае, если преподаватель не готов его использовать, он не будет чувствовать себя уверенно в аудитории, не сможет работать эффективно, так как авторитарный стиль не способствует развитию компетентности, скорее подавляет самостоятельность личности, а это противоречит задачам компетентного подхода в высшей школе. Введение демократического общения в процесс труда может вызывать беспокойство от «потери контроля» у сторонников авторитарного стиля. Но нужно учитывать тот факт, что объективно освоение интерактивных технологий работы преподавателя с группой будет подталкивать к демократизации общения. Почувствовать опору поможет диалог, так как возможно согласование и прояснение позиций сторон, их уточнение и корректировка. Хуже обстоит дело с теми, кто не хочет строить демократическое общение и не может этого делать. Человек

встревожен, озабочен несоответствием новым требованиям к профессиональной деятельности своих личностных характеристик. В такой ситуации субъективно ощущается потеря опоры, появляется сомнение в возможности справиться с новыми задачами. Оптимальная мотивация профессиональной деятельности, адекватная требованиям времени, потребностям личности в сохранении здоровья, формировании зрелой личности приводит к пониманию возможности использовать разные стили педагогического общения в разнообразных условиях педагогической задачи. Такая свобода в вариативности применения стилей общения дает ощущение уверенности в своей коммуникативной компетентности, ясность в осознании цели педагогического общения и результатов педагогической деятельности. Это выступает залогом успешности и сохранения здоровья всех участников образовательного процесса.

Преподавателю высшей школы необходимо все время совершенствовать навыки коммуникации, чтобы сформировать эффективный стиль педагогического общения. Он необходим с точки зрения обеспечения условий психологического сопровождения развития обучающегося.

3.5. Конфликтологическая компетентность преподавателя: трансформация внутренних детерминант построения отношений

Важнейшей составляющей психологического сопровождения развития обучающегося является конфликтологическая компетентность личности обучающего. Можно сказать, что это эффективный регулятор труда преподавателя, как компонент образа субъектно-субъектных отношений. А отношения в группе отличаются сложностью и динамичностью, развитие их связано с действием системы социально-психологических закономерностей.

В малой группе могут возникать конфликты. Это могут быть конфликты внутри группы, между личностью и группой, между различными объединениями внутри группы, а также между преподавателем и группой, между преподавателем и обучающимся. Поэтому выделяют различные виды конфликтов, включая внутриличностный, связанный с проблемами конкретного человека.

Конфликт по своему характеру разрешения проблемы может быть конструктивным или деструктивным. Он может быть длительным, затяжным, или кратковременным.

Преподавателю высшей школы важно понимать, что возникший конфликт – всегда есть отражение противоборства интересов, столкновение противоположных целей.

Составляющими конфликта выступают конфликтная ситуация и инцидент. В конфликтной ситуации происходит «объединение в

конкретном месте и времени» всех противоречий заинтересованных лиц и сторон. Находится повод для демонстрации позиции несогласия при благоприятном для этого стечении обстоятельств – инцидент. Слова, определенный действия или бездействия могут приводить к конфликту. Это конфликтогены. Типы конфликтогенов отражают потребности, которые «прячутся» в личности до определенного момента, а потом «выскакивают» наружу и приводят к конфликту. Это стремление к превосходству, проявление агрессии, проявление эгоизма.

Можно говорить о действии феномена эскалации конфликта (рис.30).

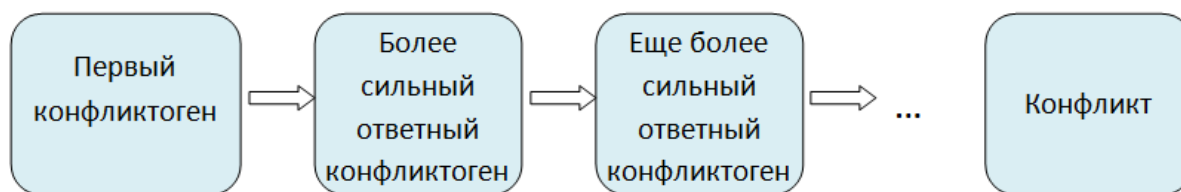


Рис. 30. Эскалация конфликта

Каждый следующий конфликтоген сильнее предыдущего. В конце концов наступает предел и разгорается конфликт.

Разрешить конфликт – значит устранить конфликтную ситуацию и исчерпать инцидент.

Принципиальный вопрос – выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации. Сетка Томаса-Килменна отражает возможные варианты поведения в конфликтной ситуации (рис.31).

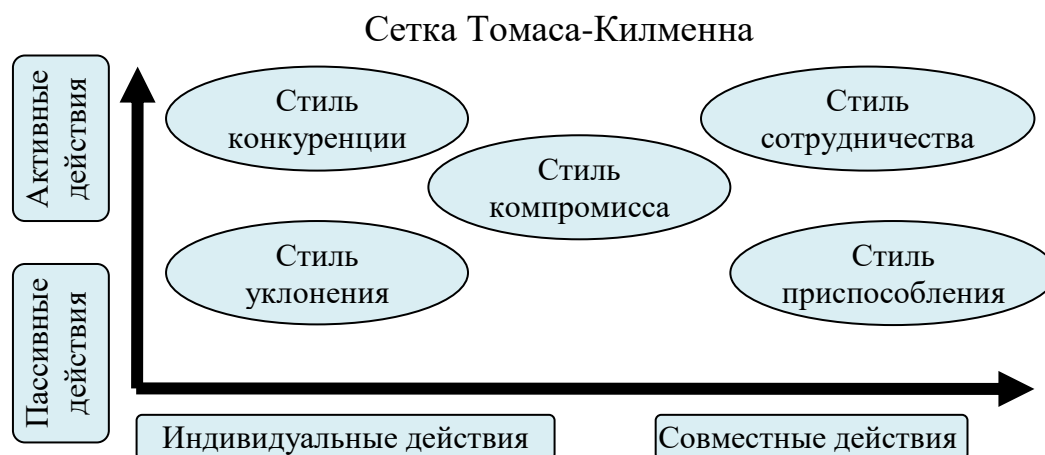


Рис. 31. Варианты поведения личности в конфликтной ситуации

Важно знать, в каком случае какая стратегия наиболее приемлема.

В 70 % случаев в конфликте присутствует стремление выиграть, удовлетворив собственные интересы. Это конкуренция или соперничество. Такая стратегия эффективна, если у человека, выбравшего ее, достаточно власти и авторитета или ему нечего терять. Еще один случай – это

необходимость принятия непопулярного решения при достаточности полномочий. Эта стратегия приемлема и в случае, если к группе традиционен авторитарный характер управления.

Сотрудничество признается самым трудным, но и самым эффективным стилем поведения в конфликте. Особенностью поведения является то, что оппоненты воспринимают друг друга в качестве партнеров, стремятся удовлетворить потребности двух сторон, активны в поиске решения. Важными характеристиками личности для реализации стратегии сотрудничества выступают такие качества, как умение объяснять, слушать, понимать, управлять эмоциями. В этом заключается трудность использования сотрудничества. Сотрудничество эффективно, если объективно необходимо найти общее решение, взаимозависимые отношения длительны, необходимы интеграция различных точек зрения, приобретение общего опыта.

Компромисс – это стиль взаимных уступок. Акцент в этой стратегии делается не на решении, удовлетворяющего обе стороны, а на его поиске. При выполнении решения активность снижена. Это стиль подходит для ситуаций, где схожие аргументы, «силы» сторон примерно равны, удовлетворение одной из сторон не слишком значимо. Можно сказать, что в этом случае действует принцип, что получить хоть что-то лучше, чем все потерять.

Стиль уклонения, уход или отсрочка решения тоже могут быть эффективными. Например, за время отсрочки конфликт исчерпал себя, так как изменились условия или получена новая информация, или получено новое предложение и пр. Стратегия эффективна в случае, если нет необходимости отстаивать свои права, задачи не столь значимы, чем те, которые вне конфликтной ситуации. Если конфликтующие стороны не имеют существенной власти или нужно выиграть время, эта стратегия адекватна. Ее рекомендуется использовать в тех случаях, когда есть опасения ухудшения здоровья и, если в конфликт втянуты «трудные» личности.

Приспособление предполагает совместные действия конфликтующих сторон, но интересы в этом случае вторичны. Главное – это атмосфера, восстановление нормальной рабочей обстановки. Таким образом, приспособление эффективно для решения задачи повышения спокойствия, а не разрешения конфликта, если предмет разногласий личность не очень беспокоит, важнее хорошие отношения, чем собственная позиция, человека устраивает осознание своей правоты, ощущается недостаточность власти и шансов на победу.

Таким образом, стратегии поведения в конфликте могут быть различны. Зрелая личность должна обладать всеми ими и гибко их использовать.

С учетом того факта, что конфликты в образовательной среде не являются редкими, возникает проблема конфликтологической компетентности личности. В настоящее время она является весьма актуальной для высшей школы.

Существуют различные подходы к раскрытию сущности конфликтологической компетентности, которые представлены в литературе [92, 19, 5, 13, 43, 94, 60].

Обобщая имеющиеся определения конфликтологической компетентности, отметим, что это системное качество психики субъекта, обеспечивающее умение управлять конфликтом, разрешать или предупреждать его. Это информационно (когнитивно)-регуляторная подсистема профессионализма (Зызыкин В.Г., Денисов О.И. [13]. Конфликтологическая компетентность рассматривается как интегративное свойство личности, характеризующее ее конфликтологическую готовность к разрешению конфликтов, обеспечивающую эффективную реализацию сформированных соответствующих базовых конфликтологических компетенций в профессиональной деятельности [60].

Конфликтологическая компетентность – это система научных знаний о конфликте и умений управлять им, целенаправленно развиваемых в процессе специальной подготовки применительно к конкретным ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения. Она предполагает определенный уровень умений и свойств личности по анализу, управлению и самоуправлению конфликтами [43].

Структурно конфликтологическая компетентность представляет собой взаимосвязь следующих компонентов:

- 1) мотивационно-ценностный, как система побуждений, вовлекающих или препятствующих вступлению индивида в конфликтное взаимодействие с окружающими;
- 2) когнитивный – знания теории и практики разрешения конфликта;
- 3) эмоционально-волевой, как проявление настойчивости, воли, дополнительных усилий, способность к саморегуляции, наличие самоконтроля, адаптационной мобильности;
- 4) организационно-деятельностный, основанный на способности к практической реализации конфликтологических знаний и умений [43,60].

Особое внимание обратим на мотивационно-ценностный компонент в структуре конфликтологической компетентности. Вопрос о внутренних детерминантах построения отношений преподавателя с группой обучающихся строится посредством актуализации тех или иных потребностей личности, лежащих в сфере профессиональной деятельности. Важнейшим становится вопрос о мотиваторах-потребностях и мотиваторах-ценностях преподавателя вуза в связи с реализацией задач интерактивного характера общения.

Значение конфликтологической компетентности в профессиональной деятельности и развитии преподавателя раскрывается в совокупности ее функций:

- мобилизационная, понимаемая как способность рассматривать конфликт в качестве неотъемлемой составляющей жизни и не избегать конфликтного взаимодействия;

- информативная, определяемая как способность к неоднозначной трактовке конфликтного взаимодействия и видению перспектив его разрешения. Содержание данной функции включает выделение позитивных черт конфликта и объективную оценку имеющихся фактов, информации, знаний или представлений о реальности;

- прогностическая, представленная как способность применять различные техники для минимизации деструктивных форм конфликта и перевода их в позитивное русло;

- регулятивная, понимаемая как способность осуществлять деятельность посредника. Выясняя позиции, интересы и цели участников конфликта, посредник способствует сбалансированному разрешению конфликта;

- ценностная, позволяющая сотруднику организации изменить отношение к конфликту в условиях расширения контактов, деятельности;

- рефлексивная, которая используется для реконструкции появившегося затруднения и обнаружения его причин;

- интегративная, которая является ведущей и ее предназначение заключается в том, чтобы данная компетенция носила продуктивный характер [92].

Таким образом, конфликтологическая компетентность – объективно необходимая составляющая профессиональной компетентности преподавателя высшей школы. Она формирует основу конструктивного взаимодействия – одной из сторон процесса общения в пространстве образования. Именно реализация ресурса конфликтологической компетентности обеспечивает создание благоприятной социально-психологической атмосферы в процессе обучения, создает условия для проявления способностей, интересов личности в психологически безопасной среде.

В целом можно говорить о том, что в пространстве образования высшей школы конфликтологически компетентные преподаватели демонстрируется обучающемуся модель толерантных, психологически безопасных, обеспечивающих сохранение здоровья и создающих развивающую среду отношений. Эта модель, действующая перманентно, усваивается личностью и переносится за пределы образовательной среды, применяется в условиях межличностного общения, что можно рассматривать как положительное «последствие» действия психологического сопровождения.

Вопросы для самоконтроля и практические задания для саморазвития

1. Проанализируйте структуру труда преподавателя высшей школы по реализации деятельности сопровождения развития обучающегося. Можете ли Вы сказать, что Вы готовы к деятельности сопровождения развития обучающегося? Соотнесите составляющие деятельности с целями, дайте оценку своим представлениям по этим направлениям работы.

2. Проанализируйте стороны труда преподавателя высшей школы и отметьте те, которые можно считать сильными сторонами в Вашей профессиональной деятельности. Где вы не очень успешны? Отметьте эти составляющие труда для себя. Над чем Вам предстоит работать? С чего вы начнете?

3. Проверьте себя, правильно ли Вы понимаете, в чем результат деятельности сопровождения развития обучающегося? Наполните своим содержанием структуру психологического сопровождения: цель, задачи, условия обеспечения, результат. Учитывайте в процессе выполнения задания специфику своего предмета, используйте общие закономерности деятельности сопровождения.

4. Воспроизведите структуру учебно-профессиональной деятельности. Почему ее нужно знать преподавателю? Как, зная структурные составляющие учебно-профессиональной деятельности, можно управлять процессом развития личности?

5. Составьте 3-5 задач каждого типа по своей учебной дисциплине, пользуясь представленной в книге типологией. Как связаны задачи с формированием компетентности обучающегося?

6. Объясните, почему в арсенале преподавателя должны быть учебные задачи разного типа и различного уровня сложности? Как это связано с зоной актуального и зоной ближайшего развития личности?

7. Как можно использовать учебные задачи по дисциплине в качестве интерактивной формы работы?

8. Проанализируйте свою деятельность обучения в отношении соблюдения психологических законов усвоения учебной информации. Что

можно сделать для повышения продуктивности Вашей работы? С чего вы начнете?

9. Как связано формирование чувства когерентности с мотивацией достижения обучающихся? Что делаете лично Вы для развития мотивации достижения студентов? Почему так важно развивать мотивацию достижения?

10. Подумайте, можно ли управлять мотивацией учебно-профессиональной деятельности? Почему? Обоснуйте свой ответ. Как это делаете Вы? Попробуйте определить ресурс для Вашего профессионального развития в этой составляющей профессиональной деятельности, используя схему «Факторы мотивации учебно-профессиональной деятельности».

11. Проанализируйте таблицу «Восемь психосоциальных кризисов жизни» (по Э.Эриксону). Почему преподавателю важно знать закономерности разрешения кризисов возрастного развития. Как это связано с формированием компетентной личности?

12. Вспомните основные направления развития в юности и начальном этапе молодости, зрелости. Как Вы считаете, на чем необходимо фокусировать внимание преподавателю для решения профессиональных задач?

13. Поразмышляйте, насколько Ваше общение соответствует характеристикам оптимального педагогического общения? Почему так важно грамотно организовывать процесс общения в процессе обучения и воспитания?

14. Что такое психологически безопасная образовательная среда? Кто ее формирует? Как это делается?

15. Как бы Вы оценили уровень Вашей конфликтологической компетентности? Обоснуйте свой ответ. Что бы Вы хотели развить в себе для повышения конфликтологической компетентности? Как Вы думаете, можно ли ее повысить, только работая с литературой? Что сделаете лично Вы для своего личностного роста?

16. Что бы вы изменили в процессе общения с обучающимися для повышения безопасности образовательной среды? Что это даст Вам? Что это даст студентам? Вы не узнаете этого, если не попробуете что-то изменить. Наметьте план действий и реализуйте его. Зафиксируйте в

сознании, что Вы чувствовали, когда изменили некоторые параметры, характеристики общения в сторону их оптимизации? Что чувствовали Ваши партнеры по общению? Как вы это увидели? Сделайте выводы по этому поводу. Закрепляйте положительный опыт, развивая свою коммуникативную и конфликтологическую компетентности.

Глава 4. Преподаватель высшей школы «изнутри» и что им движет

4.1. Постановка вопроса: актуальные проблемы исследования психики и сознания субъекта труда в психологии

Анализ практики показывает, что важнейшим условием и одновременно результатом преобразований в любой сфере реформаторской деятельности выступают кардинальные изменения в сознании человека. Эти изменения – самые сложные и длительные по формированию и проявлению, так как трансформируют психику и личность в целом. Они обеспечивают долгосрочные и принципиальные перемены в общественной жизни, культуре страны, позволяют совершенствовать отношения субъекта со средой, другими людьми, развивать себя и свое самосознание.

Ранее уже было показано, что развитие непрерывного образования изменяет роль и статус преподавателя и обучаемого, наполняет новым содержанием деятельность преподавателя, открывает возможности индивидуализации и дифференциации обучения [85]. Актуальными становятся вопросы психологического исследования, связанные с коренной перестройкой сознания личности, психологией мотивации субъекта труда, его готовностью компетентно решать новые задачи высшего образования в условиях изменяющегося мира, общества, профессиональной деятельности.

В науке существуют различные взгляды на сущность психики и сознания.

Максимально широко «психика (сознание) – это то, с помощью чего система (человек) оказывается открытой, т. е. способной к избирательному взаимодействию со средой, как основанию для превращения ее в многомерный мир человека» [48, С. 18].

Кроме того, «сознание, имеющее широкое смысловое поле, характеризуется всеобщностью, множественностью уровней, состояний, форм, открытостью и самодвижением» [49].

В Oxford Dictionary Psychology сознание определяется как связанная с умственной деятельностью человека функция его мозга, обеспечивающая полноценную жизнь личности в разнообразных направлениях его существования [99].

Сознание субъекта труда – психическая реальность, обеспечивающая возможность адекватного взаимодействия со средой с целью решения профессиональных задач. Оно многомерно, имеет уровневую структуру, компоненты его динамичны, но функционально системно-организованы. Сознание субъекта труда отражает специфику содержания его

профессиональной деятельности и степень «погружения» субъекта в профессию.

Следует подчеркнуть, что основная тенденция последних лет заключается в последовательной деидеологизации содержания и гуманизации целей высшего образования [85, С.5]. Известно, что гуманизация как феномен сознания основывается на механизме осмысления человеком своей деятельности, формирования на этой базе целей и задач, выработке отношения к процессу и результатам труда. С точки зрения исследований процессов, происходящих в психике субъекта труда в период кардинальных перемен, ощущается необходимость постановки новых вопросов и проверки ряда важнейших предположений относительно структуры и динамики их развития.

В связи со смещением центра психолого-педагогических исследований и приложений от деятельностно-центрированного к личностно-центрированной проблематике возникает ряд проблем, изучение которых обеспечит возможность прогноза успешности реформирования высшей школы [85].

В широком смысле центральной как раз становится проблема психологии мотивации субъекта труда. В узком смысле – это вопросы, относящиеся к разнообразным аспектам мотивации, непосредственно мотивации трудовой деятельности. В связи с этим отметим, что ядерное образование личности – мотивационно-потребностная сфера (МПС) требует специального изучения, так как именно в ней формируются, уточняются и «отшлифовываются» смыслы трудовой деятельности, выстраивается иерархия потребностей, удовлетворение которых связано, в том числе с научно-исследовательской, профессионально-педагогической деятельностью. Понятно, что в условиях фундаментальных преобразований происходит трансформация МПС личности, но что именно и как происходит в ней, мало изучено. Это проблема – одна из ключевых для психологии, и она требует специального исследования.

Понятие мотивации в психологии не имеет однозначной интерпретации. Подтверждением этого является тот факт, что в научном обороте имеется целый ряд смежных понятий. Активно используются исследователями и практиками понятия «мотивационная установка», «мотивационно-целевой резонанс», «мотивационное напряжение личности», «мотивационное образование», «мотивационная схема» и др. [38].

Мотивация представляет собой движущую силу, обеспечивающую активность, проявляющуюся в поведении, деятельности человека, в основе ее – не только биологические, но и социальные потребности личности [99].

Правомерен вопрос о том, что представляет собой «мотивационное Я», «предмотивационное поле» [15] субъекта труда с точки зрения структуры, основных характеристик, значения в мотивации субъекта

деятельности и влияния специфических характеристик указанных феноменов на эффективность профессиональной деятельности. Остаются актуальными вопросы значения внешней и внутренней мотивации профессиональной деятельности, удовлетворенности трудом, степени реализации потребностей личности, обеспечивающих полноценное функционирование ее на организмическом, личностном, духовном уровнях в условиях глобальной перестройки сознания и самосознания. Связь уровня сформированности человека как субъекта труда со структурой и особенностями мотивационно-потребностной сферы, взаимосвязь этапов профессионализации с проявлениями стремления к успеху, избеганию неудач личностью, степенью выраженности деформации личности, проявлением потребности в аффилиации, в самоактуализации – вот неполный перечень интереснейших и наиболее значимых для психологии труда вопросов.

Заметим, для развития наук характерно то, что они начинают со «статике» и только постепенно переходят к изучению «динамики» феноменов, составляющих объект науки [48]. Меняющееся состояние человека мгновенно отражается изменением состояния жизненного пространства, перестройкой его ценностно-смысловых измерений [там же]. В связи с этим важно подчеркнуть, что в настоящее время актуально исследовать именно динамику развития, отражающуюся в строении и содержательном наполнении, во взаимосвязях различных компонентов мотивационно-потребностной сферы, в мотивационном профиле личности, типологии профессионала с учетом этапа профессионализации.

Исследование вопросов, лежащих в плоскости заявленной проблематики, требует осмысления методологических оснований, адекватных целям и задачам, выходящим на первый план психологического изучения. Заметим, что, «к сожалению, удовлетворительной теоретической модели психологического исследования, как и его специальных форм, в частности, эксперимента, пока не создано» [9, С. 97].

В контексте системного подхода конкретная деятельность рассматривается как специфическая форма активности субъекта, как часть макроструктуры, как иерархия систем различного уровня; проявления психического – проявления целого, присущего субъекту; психические явления – это многоуровневая система; отношения психических свойств множественны, характеристикам свойственна разнопорядковость; психические процессы-регуляторы рабочего поведения в системе отличаются своеобразием детерминации. Системный подход опирается на широкий понятийный базис, включающий такие конструкты, как организация, иерархия, структура, связь, отношение, элемент, управление и др.

Важно обнаружить закономерности трансформации системы с учетом динамики ее составляющих и установить внутреннюю логику и механизмы, обеспечивающие качественные изменения на уровне личности и деятельности, связанные с развитием непосредственно отдельных компонентов целого. Системный подход к исследованию психики и поведения, в основе которого лежат представления о полисистемности бытия человека и интегральности его качеств и свойств, все же не дает исчерпывающе полной методологической характеристики исследований психики [9].

Деятельностный подход основывается на идеях Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, А.Р. Лурия и др.

Субъектно-деятельностное направление в психологии позволяет опираться на общие характеристики деятельности: деятельность представляет собой всегда деятельность субъекта (-ов), наличие взаимодействия субъекта с объектом обеспечивает предметность деятельности, психика проявляется и развивается в самостоятельной деятельности человека, в ней и возможно ее объективно исследовать (Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, А.В. Карпов, К. Абульханова-Славская и др.) [89]. Рассмотрение вопросов профессионализации в рамках деятельностного и субъектно-деятельностного подходов позволяет в достаточной степени центрироваться на изучении непосредственно деятельности и успешности функционирования субъекта на разных этапах профессионального развития. 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.

Структурно-уровневая парадигма 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 рамках структурно-динамической концепции изучаются процессы структуризации и факторизации профессионально важных психологических качеств личности в связи с этапами профессионализации [31, С. 355]. 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 типологии личности по критерию «структура и содержание изучаемого компонента» психики, например, системы потребностей личности.

Выделение субъектно-динамического аспекта профессиональной деятельности позволяет раскрыть новые качества субъекта, достигшего высокого профессионализма, и обратиться к категории «онтологический субъект» [31]. Важно подчеркнуть, что открывается возможность исследовать высшие уровни в структуре потребностей личности и их взаимосвязи с успешностью профессиональной деятельности.

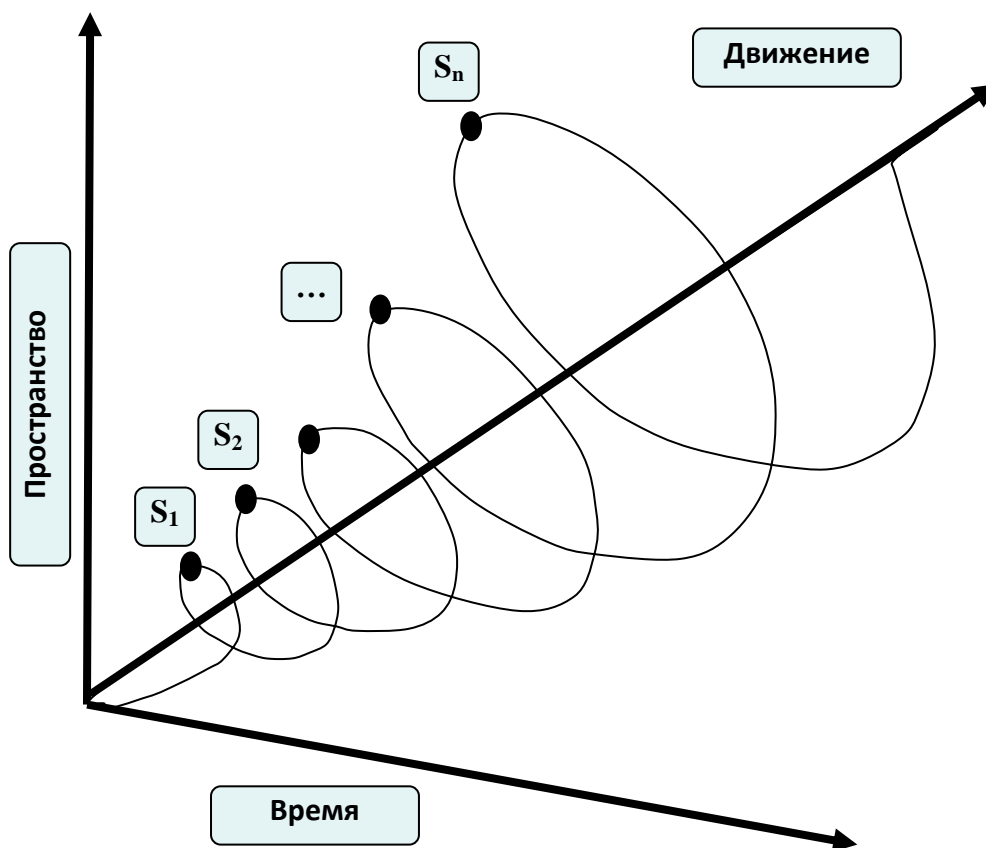
Профессиогенетический подход основан на изучении закономерностей социального и психического развития субъекта труда на этапах профессионального пути, он ориентирован на изучение личности профессионала и механизмов психической регуляции процессов адаптации к деятельности, им предусматриваются возможности управления процессом профессиогенеза [31, С. 351]. Названный подход позволяет актуализировать вопрос об обоснованности системы 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 представленных подходов, концепций, точек зрения дает возможность представить спектр возможных фокусов исследования личности.

Исходным теоретико-методологическим основанием для построения программы исследования индивидуально-личностных характеристик преподавателя вуза в данном исследовании послужила холистическая концепция личности А. Маслоу.

4.2. Идеи холистического подхода в исследовании мотивационной сферы личности

Холистическая теория рассматривает поведение человека в единстве со всеми составляющими организма. Поведение детерминировано многочисленными факторами, оно в равной мере определяется внешними обстоятельствами, культурой и характером. Холистическая методология противостоит идеи редуцирующего анализа явлений. Холистически-аналитический подход, по мнению А.Маслоу, позволяет исследовать субъекта как целостного, функционирующего, адаптирующегося индивида (рис.32).



→ - параметры среды

S - качественная характеристика субъекта - целостность

$S_1...S_n$ - качественная характеристика субъекта - адаптирующийся

 - качественная характеристика субъекта - функционирующий

Рис. 32. Субъект как целостный, функционирующий, адаптирующийся индивид

Человек существует в среде, которая может быть представлена тремя измерениями: время, пространство, движение. Движение в нашем случае, это в том числе, активность человека, его природная субъектность.

Понятие «целостность субъекта» отражает тот факт, что человек – самостоятельная единица бытия, отделенная от среды «чертой», проходящей между «Я» и «не-Я». Эта целостность сохраняется в процессе жизни, позволяя индивиду ощущать постоянство своего существования, взаимодействия со средой в разнообразии ее проявлений. Однако он – действующий, функционирующий, поэтому, он изменяется под воздействием собственной активности в процессе познания мира и себя в нем. Раскручивающаяся во времени спираль показывает, что динамика движения личности задается ее собственной активностью. Преобразовывая свой внутренний мир, субъект становится все более способным

«охватывать», «присваивать» неисчерпаемые ресурсы среды в их бесконечном многообразии. Поэтому спираль раскручивается.

Все происходит в конкретное историческое время, в конкретном пространстве, с конкретным субъектом. Конечно, на сохранение целостности, на скорость «раскручивания спирали», на конкретное содержание процесса жизни и деятельности, развития человека оказывают влияние многочисленные факторы среды. Это уровень экономического и социального развития общества, культура, ментальность и пр. Поэтому основная стратегия его – это адаптация. Адаптируясь, личность приобретает новый опыт, знания, навыки, компетенции. Ею переживаются различные эмоции, чувства, формируются определенные личностные характеристики. Человек становится все более сложным психологически. Все это отражается в поведении личности.

С точки зрения холистического подхода как раз и важен учет того, что на личность действуют многочисленные факторы среды, проявляющиеся в разнообразных феноменах.

Холистический взгляд на процесс профессионализации личности позволяет говорить о том, что интегративным показателем ее успешности является адаптация субъекта к профессиональной среде, требованиям профессии. Это компонента характеризует общий уровень удовлетворенности личностью профессиональной жизнью.

Исследование мотивации личности преподавателя высшей школы строилось на основе представлений о том, что мотивационная сфера – это ядро личности, которое в системе с другими факторами детерминирует поведение личности, определяет индивидуальный стиль профессиональной деятельности субъекта труда. В процессе профессиогенеза личность развивается, ее мотивационная сфера отражает основные потребности и их иерархию, в мотивационной сфере сосредоточена «энергия» личности, которая «питает» процессы жизни и деятельности человека. Исследуя мотивационную сферу личности, можно познать психологическую сущность субъекта труда, понять логику его профессиональной активности, построить прогноз успешности развития личности и профессиональной деятельности. Мотивационная сфера отражает психологическую индивидуальность личности, наполняет деятельность и жизнь смыслом.

Если исходить из идеи непрерывности образования человека в течение всей жизни, то становится актуальным соображение относительно особенностей развития взрослых людей, в том числе преподавателей высшей школы, в процессе образования. Важнейшими субъективными составляющими образовательного процесса по данным исследований являются удовлетворенность процессом и результатами своей деятельности, межличностное взаимопонимание, умение контролировать

свое общение с другими людьми, сложившиеся мотивационные структуры, готовность к личностному росту [52, С.81].

Исследование личности преподавателей высшей школы осуществлялось в несколько этапов с 2008 по 2012 годы: первый этап – аналитический, второй этап – диагностический, третий этап – интерпретационный, четвертый этап – прогностический.

Задачи этапов:

1. Аналитический этап был направлен на выявление проблем профессиональной деятельности и личности преподавателя высшей школы, выделение ключевых вопросов, требующих исследования, в том числе в связи с модернизацией высшей школы и переходом на новые стандарты образования.

2. Диагностический этап включал построение программы эмпирического исследования, определение направлений диагностической работы, подбор батареи психодиагностических методик, адекватных предмету исследования, проведение психодиагностического исследования.

3. Интерпретационный этап – это обработка, осмысление и объяснение полученных данных эмпирического исследования, их анализ, а также анализ возможностей применения полученных результатов в практике психологического сопровождения профессионального развития преподавателя.

4. Прогностический этап был связан с определением условий, обеспечивающих профессиональное развитие преподавателя вуза. Критерии успешности этой работы – в положительной динамике в развитии профессионально-педагогической деятельности и личности преподавателя.

Психодиагностическое исследование личности строилось с учетом выявленных зон локализации выявленных проблем личности и профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Модель исследования мотивационной составляющей личности преподавателя вуза отражает параметры диагностики и анализа (рис.33).

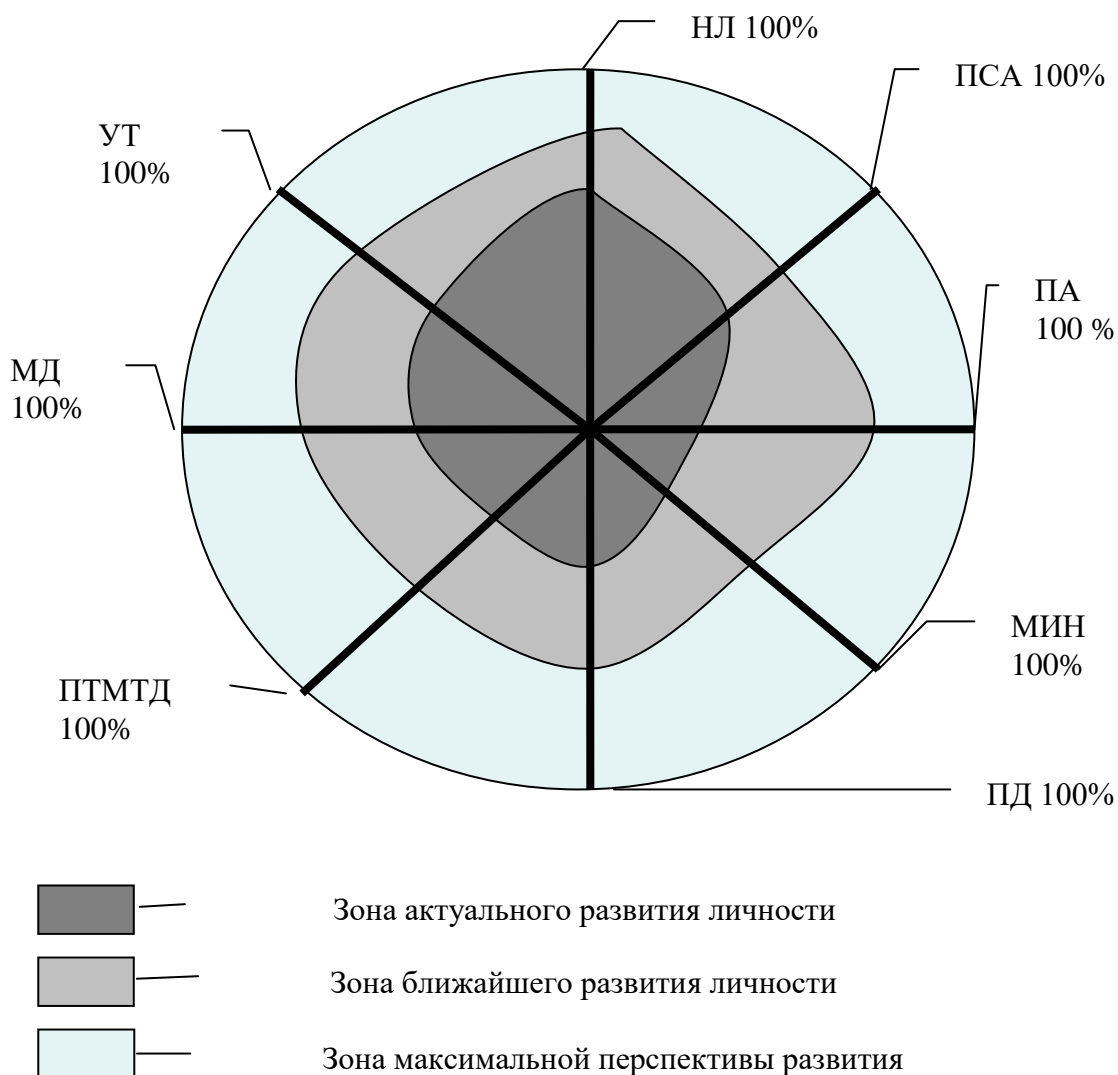


Рис. 33. Модель исследования мотивационно-потребностной сферы личности преподавателя вуза

Обозначения:

НЛ – направленность личности

ПСА – потребность в самоактуализации

ПА – потребность в аффилиации

МД – мотивация достижения

МИН – мотивация избегания неудач

ПД – профессиональная дезадаптация

ПТМТД – преобладающий тип мотивации трудовой деятельности

УТ – удовлетворенность трудом

Описание модели.

Модель исследования мотивационных характеристик личности преподавателя вуза включает следующие компоненты:

- базовые критерии диагностики мотивационной сферы преподавателя вуза;

- диагностические зоны развития личности: зона актуального, зона ближайшего и зона максимальной перспективы развития;
- шкалы показателей развития личности по каждому критерию от 0 % до 100 %:
- «поле диагностических показателей» актуального уровня развития преподавателя вуза (зона актуального развития личности);
- «поле диагностических показателей» прогнозируемого уровня развития личности (зона ближайшего развития личности);
- проблемные точки как «мишени» развивающей работы.

Описание базовых критериев диагностики.

Базовые критерии диагностики – это основные составляющие психического строя личности, выступающие индикаторами уровня профессионально-личностного развития преподавателя и позволяющие строить программу индивидуального развития. Они относятся к разным сферам в структуре личности, но в совокупности составляют психический строй субъекта, который заявляет о себе в разнообразных проявлениях:

Мотивационно-потребностный. Включает показатели развития системы потребностей личности, мотивации личности, особенностей смыслов-целей профессиональной деятельности, степень осознания необходимости профессионального и личностного развития и вектор «движения».

Когнитивный. Включает знания преподавателя о сущности преобразований, осуществляемых в высшей школе в связи с переходом на новую парадигму образования, приоритетных направлениях профессиональной деятельности преподавателя вуза. Содержит психологический блок знаний, обеспечивающий реализацию задач обучения, воспитания с учетом психологических закономерностей. Включает знания психологических закономерностей развития личности на этапах онтогенеза, представления о собственных проблемах и ресурсах развития в связи с модернизацией высшей школы и личными интересами.

Коммуникативный. Включает показатели развития необходимых компетентностей в сфере профессионального педагогического и межличностного общения, наличие профессионально обусловленных деструкций личности в сфере коммуникации. Отражает наличие коммуникативной компетентности создавать благоприятный социально-психологический климат в процессе обучения и воспитания, выбирать адекватный задачам стиль и профессиональные позиции преподавателя в общении.

Аффективный. Включает показатели развития эмоциональной сферы, способности управлять собственными эмоциональными состояниями, создавать психологически безопасную обучающую среду. Показывает степень выраженности личностных деформаций,

препятствующих решению актуальных задач развития высшей школы в эмоциональной сфере.

Рефлексивный. Включает показатели осознания личностью собственных проблем. Показывает готовность к саморазвитию.

Диагностические зоны развития личности: зона актуального и зона ближайшего развития.

Зона актуального развития – это уровень сложности профессиональных задач, решаемых преподавателем самостоятельно, без чьей-либо помощи. Компетентности преподавателя хватает для соответствия требованиям профессиональной деятельности соответствующего уровня.

Зона ближайшего развития – это уровень сложности решаемых преподавателем задач с чьей-либо помощью. Компетентности преподавателя не достаточно для решения задач профессиональной деятельности данного уровня сложности

В модели представлена зона максимальной перспективы развития – идеальный уровень развития всех диагностических показателей.

В нашем исследовании показателями актуального развития выступают определенные личностные характеристики: профиль потребностей личности, тип мотивации, структура трудовой мотивации, профессиональные деформации.

«Поле диагностических показателей» прогнозируемого уровня развития личности (зона ближайшего развития личности) – это «слабые» места в личности субъекта деятельности. Они на диагностической карте формируют общий профиль личности, это так называемые «провалы» кривой или проблемные участки, которые можно рассматривать как «мишени» развивающей работы.

Исследование личности предполагает определение составляющих, характеристик, детерминирующих профессиональную деятельность. Исходя из того факта, что ядром личности выступает мотивационно-потребностная сфера, исследовать необходимо ее содержание, структуру.

Таким образом, можно утверждать, что характеристики МПС личности преподавателя выступают профессионально значимыми качествами личности и связаны с определенными качествами субъекта труда.

4.3. Профили потребностей и типы мотивации преподавателя вуза

Мотивация личности, как известно, формируется на основе системы потребностей. Она представляет собой результат сложного процесса психофизиологического, психологического, психического и социального

характера, включающего зарождение, дифференциацию, систематизацию, актуализацию, осознание, опредмечивание потребностей [38, 54].

Связь мотивов с потребностями выступает, по мнению В.Г.Асеева, как «динамически-энергетический» потенциал мотивации личности [6].

Важно, что в характеристике психологического склада личности мотивы обращены не только к потребностям личности, но и к целям деятельности, актуальным задачам.

Через динамический аспект мотивации реализуется «побудительная, т.е. приводящая человека в «движение» к цели, и динамизирующая функция мотивов, как задающая определенную активность личности. Через предметно-содержательные составляющие мотивов и мотивации находят свое выражение такие важнейшие характеристики, как осмысленность, системность. В предметно-содержательном аспекте мотивации реализуются направляющая и смыслообразующая функции мотивов [58].

Таким образом, подчеркнем, что направляющая функция мотивов связана с их иерархией в мотивационной сфере личности. Это дает основание предполагать, что возможно построение типологии мотивационно-потребностной сферы личности.

В психологической науке широко представлены работы по проблемам мотивации личности (Абульханова-Славская К.А, Виллюнас В.К., А.Н.Леонтьев, Е.П.Ильин, В.И.Ковалев, С.Л.Рубинштейн, Х.Хекхаузен, А.Г.Маслоу, А.К. Маркова, В.Э.Мильман и др.).

В меньшей степени исследователи обращаются непосредственно к исследованию системы потребностей личности (Брентано Л., Магун В.С., Мясищев В.Н., Пьерон А. и некоторые др.), выявлению ее типологических особенностей и их описанию.

Базовыми положениями в контексте нашего исследования служили выводы А. Маслоу о доминантных отношениях между потребностями разного уровня и об иерархии потребностей.

В исследовании приняли участие преподаватели вузов города Тверь. Общий объем выборки составил 127 человек. Представим описание выборки по следующим признакам: пол, возраст, стаж работы (табл.6-8).

Таблица 6

Описание выборки по признаку половой принадлежности

<i>Пол</i>	<i>Количество</i>	<i>Процент</i>
Муж.	40	31,5
Жен.	87	68,5
Итого	127	100

Таблица 7

Описание выборки по критерию «возраст»

<i>Возраст</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>Процент</i>
До 30	19	15
31-40	26	20,5
41-45	7	5,5
46-55	33	26
56-60	16	12,6
Более 60	26	20,5
Итого	127	100

Таблица 8

Описание выборки по критерию «стаж работы»

<i>Стаж работы в высшей школе</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>Процент</i>
До 5 лет	14	11
5-10 лет	21	16,5
10-15 лет	18	14,2
15-20 лет	20	15,7
Более 20 лет	54	42,5
Итого	127	100

Таким образом, выборка состояла из преподавателей-мужчин и преподавателей-женщин разного возраста, имеющих разный стаж работы в высшей школе. В процентном соотношении преподаватели -женщины преобладают, их на 37 % больше преподавателей-мужчин. С точки зрения возраста большую часть составили преподаватели среднего и старшего среднего возраста, 59,1 % выборки. Существенное количество респондентов – это пожилые люди. Значительная часть респондентов (20,5 %) – зрелые люди в возрасте от 31 до 40 лет. Наименьшее количество преподавателей, участвовавших в исследовании, имеют возраст от 41 до 45 лет. Они составили 5,5 % выборки.

В исследовании приняли участие, как опытные преподаватели, так и начинающие. 58,2 % от общего числа респондентов – это опытные преподаватели со стажем работы от 15 до 20 и более лет. Имеют стаж педагогической деятельности в высшей школе от пяти до пятнадцати лет 30,7 %. Начинающие преподаватели составили 11 % выборки, их меньшинство.

Среди участвовавших в исследовании преподавателей, были как имеющие ученые степени, так и не имеющие их (табл. 9).

Таблица 9

Описание выборки по критерию «наличие ученой степени»

<i>Ученая степень</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>Процент</i>
Кандидат наук	66	52
Доктор наук	9	7,1
Не имеют ученой степени	52	40,9
Итого	127	100

Анализ показывает, что 59,1 % респондентов имеют ученую степень, что составляет более половины всей выборки. Отметим, что среди преподавателей высшей школы, принявших участие в исследовании, довольно большое число тех, кто не имеет ученой степени, они составили 52 % от всей выборки. Заметим, что многие из этих преподавателей работают над кандидатскими диссертациями.

Методы исследования: анкетирование, беседа, тестирование, количественный и качественный анализ данных, методы статистической обработки и анализа, описательные, интерпретационные методы.

Исследование структуры системы потребностей осуществлялось с помощью авторской методики выявления структурных уровней мотивации (СУМ) (адаптированный вариант) [22].

Впервые методика применялась автором в исследовании мотивационно-потребностной сферы личности учителей средних общеобразовательных учебных заведений [23]. Методика использовалась для сбора эмпирических данных по темам исследований в области психологии развития, психологии личности, психологии труда [например, 25, 29,45].

Данные пилотного исследования с применением методики в адаптированном варианте для преподавателей высшей школы представлены в литературе [26].

В ходе исследования мотивационно-потребностной сферы преподавателей были получены результаты, которые дали возможность иначе назвать второй тип МПС, интерпретировать и объяснять ранее известные факты.

В исследовании были получены следующие результаты:

1) особенности иерархии потребностей личности отражаются в профиле потребностей;

2) профиль потребностей личности характеризует определенный тип мотивации;

3) тип мотивации представляет собой целостное отражение актуального состояния мотивационно-потребностной сферы личности;

4) имеются такие состояния мотивационно-потребностной сферы личности, которые могут пониматься как актуальная или ситуационная направленность личности, она основана на специфике структуры МПС личности.

Выявлены три профиля потребностей личности: Первый – нисходящий профиль потребностей личности. Второй – латентный (переходный) профиль потребностей личности. Третий – восходящий профиль потребностей. Данные исследования представлены в таблице 10.

Таблица 10

Данные о распределении респондентов по профилю потребностей

<i>Название профиля потребностей</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>Процент</i>
Нисходящий	67	52,7
Латентный (переходный)	27	21,3
Восходящий	33	26,0
Итого	127	100

Анализ полученных данных эмпирического исследования подвергался количественной и качественной обработке и анализу.

Графическое изображение профилей потребностей позволяет наглядно показать выраженность от первого до пятого уровня потребностей в соответствии с классификацией А.Маслоу по каждой группе респондентов (рис. 34).

Нисходящий профиль потребностей личности
(Средние показатели степени выраженности по выборке)

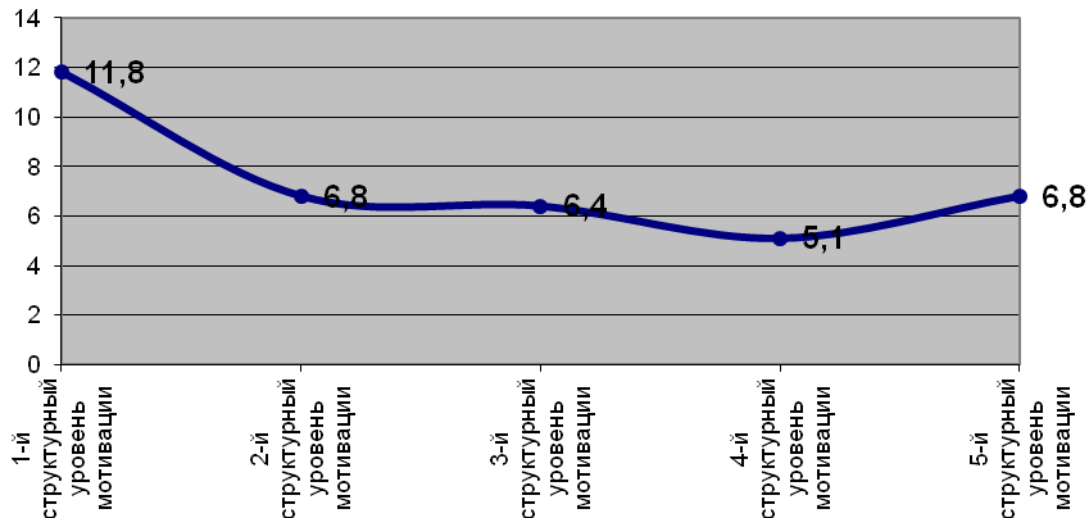


Рис.34 . Уровни потребностей по иерархии А.Маслоу (1,2,3,4,5)

Графическое изображение восходящего профиля потребностей личности (рис. 35).

Восходящий профиль потребностей личности
Средние показатели степени выраженности по выборке

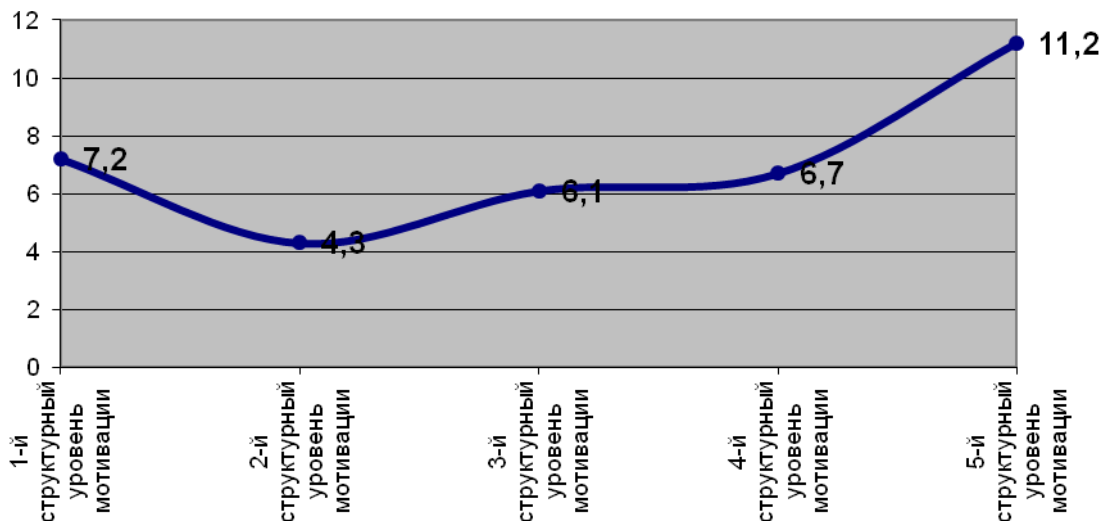


Рис.35. Уровни потребностей по иерархии А.Маслоу (1,2,3,4,5)

Графическое изображение латентного (переходного) профиля потребностей личности (рис. 36).

Латентный (переходный) профиль потребностей личности
Средние показатели степени выраженности по выборке

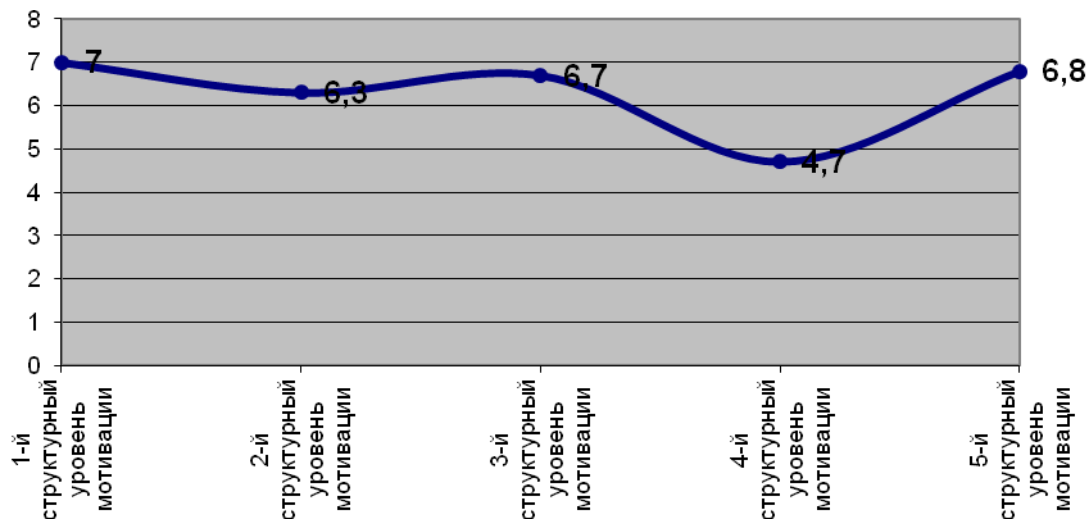
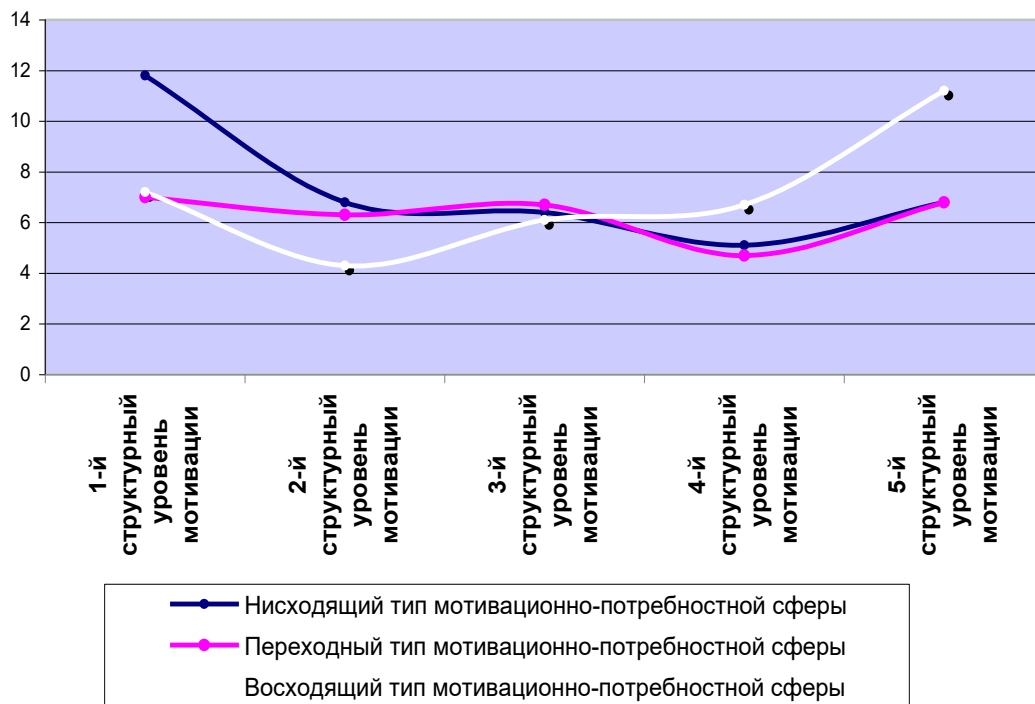


Рис.36 . Уровни потребностей по иерархии А.Маслоу (1,2,3,4,5)

Сводные данные по профилям потребностей личности представлены на рисунке 37.

Три профиля потребностей личности в соответствии с
классификацией А. Маслоу



По оси абсцисс расположены пять уровней потребностей в соответствии с классификацией А.Маслоу, которые являются структурными компонентами МПС личности. Эти потребности представлены на рисунке 38.

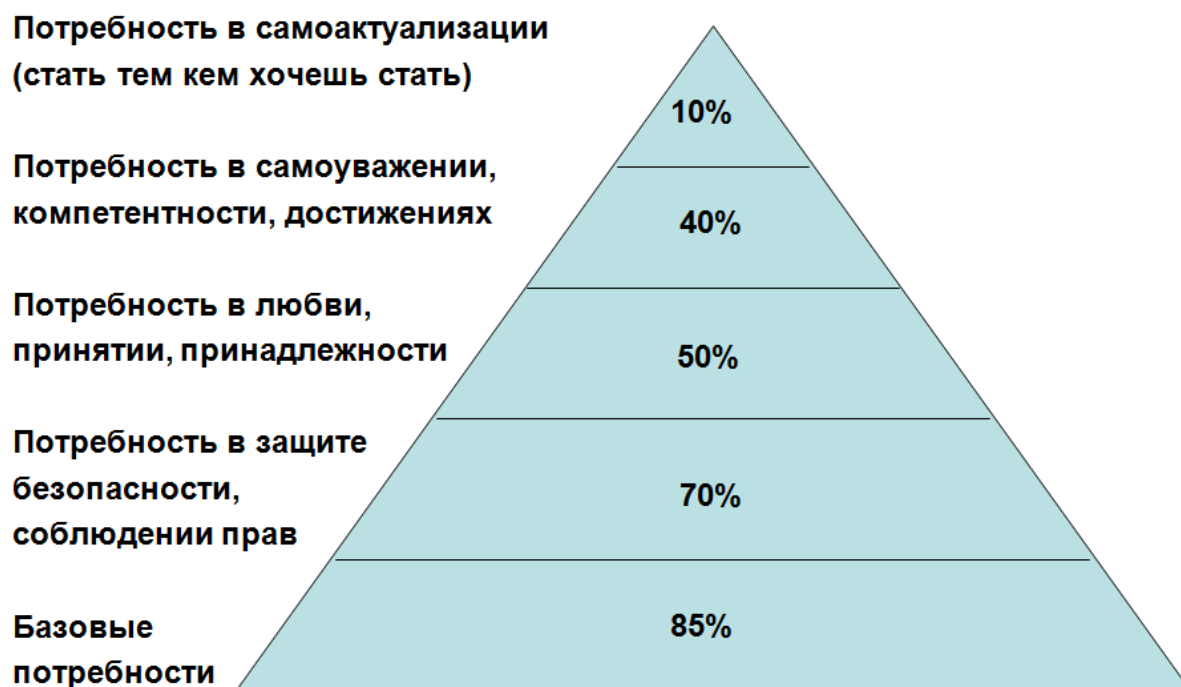


Рис. 38. Пирамида потребностей А. Маслоу

Переходы от одного уровня потребностей к другому не являются дискретными, но изначально должны быть в определенной мере удовлетворены «нижние» уровни потребностей, только затем человек актуализирует «верхние».

На графиках по оси ординат показана степень выраженности каждого уровня потребностей: от первого, представляющего базовые потребности, до высшего уровня, включающего потребность в самоактуализации.

С точки зрения системного строения мотивационно-потребностной сферы личности потребности формируют тип МПС личности (рис. 39).

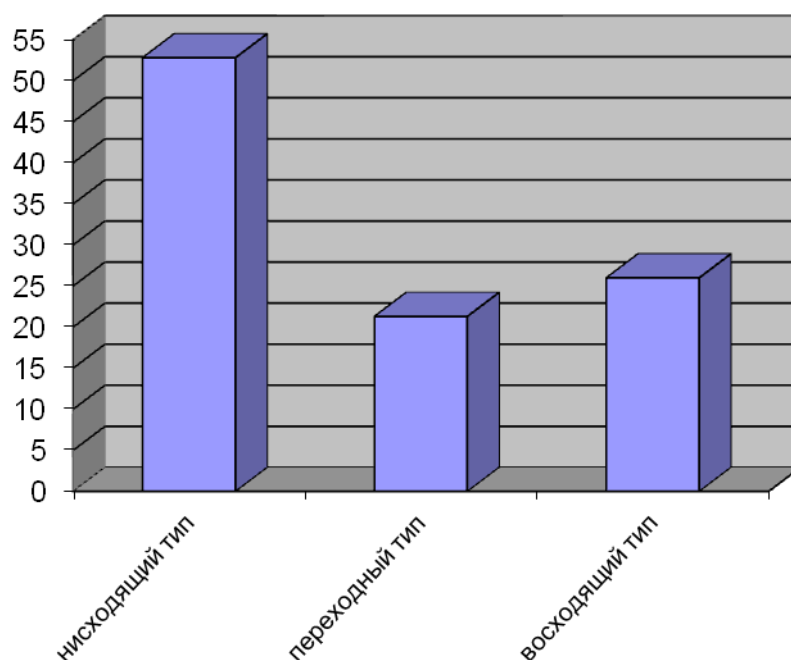


Рис. 39. Типы МПС личности преподавателя высшей школы в процентном соотношении по выборке

В результате исследования было выявлено, что для выборки респондентов характерны три типа мотивационно-потребностной сферы. Так, нисходящий тип характерен для 52,8 % респондентов, переходный – для 21,3 % и восходящий – для 26 % преподавателей.

В каждом типе МПС структурные уровни представлены всеми видами потребностей, то есть потребности одинаковы для всех типов. А степень выраженности каждой группы потребностей в каждом структурном уровне различна, что позволяет выделять различные типы МПС. Изменение уровней мотивации по каждому типу представлено на рисунке 40 .

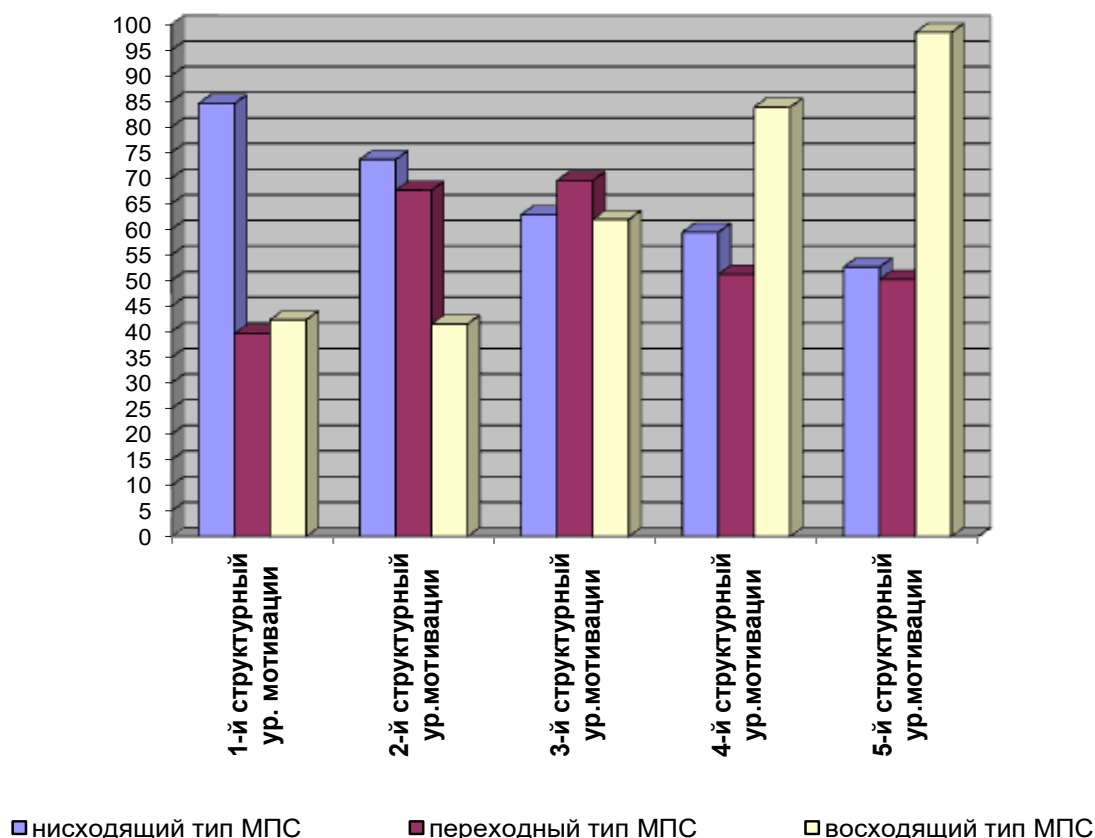


Рис. 40. Изменение структурных уровней мотивации в каждом типе МПС

В соответствии с базовыми положениями теории мотивации А.Маслоу восходящему профилю потребностей соответствует бытийная мотивация (growth motivation) [65]. Для нее характерна актуализация потребностей высшего уровня, она нацеливает субъект на самореализацию, личностный рост, предполагает раскрытие и реализацию потенциала личности. 26 % респондентов в нашем исследовании движимы именно этими мотивами и соответствующими им доминирующими потребностями.

Нисходящему профилю потребностей соответствует дефицитарный тип мотивации (deficiency motivation) [там же]. Его отличает выраженное преобладание низших потребностей, удовлетворение которых обеспечивает долгосрочное выживание, ощущение стабильности. Этот тип мотивации направляет активность субъекта на изменение неприятных, фрустрирующих, вызывающих дефицитарное состояние условий. В

исследовании обнаружено, что более половины респондентов (52,7 %) имеют именно этот тип мотивации.

В исследованиях, посвященных системе потребностей и мотивов, как правило, речь идет о таких типах мотивации (внешняя, внутренняя, внешняя положительная, внешняя отрицательная и пр.). Такие классификации характеризуют МПС с точки зрения детерминации активности субъекта теми или иными факторами, но не раскрывают ее структурные и содержательные характеристики. Анализ данных нашего исследования показывает, что, если за основание структуры принимать иерархию потребностей А. Маслоу, то структурные уровни неизменны, а их содержательное наполнение и сила выраженности в каждом характеризуют специфику МПС субъекта в конкретный момент жизни, отражают тенденции развития личностного ядра.

Формирование мотивации настолько сложный процесс, что закономерно предположить возможность обнаружения «специфических состояний» МПС.

Латентный профиль потребностей отражает такое состояние мотивационной сферы личности, когда невозможно заключить, что именно детерминирует активность субъекта стратегически, в каком-то смысле его можно назвать и переходным. В каждом отдельном случае на графиках имеются «пики» выраженности потребностей от первого до пятого уровней, но в совокупности характеристик они не могут дать оснований определить мотивацию как бытийную или дефицитарную.

В нем содержатся «скрытые» разнонаправленные тенденции: одна – с вектором на бытийную мотивацию, другая – с вектором на дефицитарную. «Победа» той или другой силы зависит от совокупности причин и обстоятельств различного характера, действующих на личность, то есть бытийная или дефицитарная мотивации могут быть и внешней, и внутренней в зависимости от детерминирующих ее развитие факторов. В этом случае речь идет о влиянии фактора среды, ее характеристики могут серьезно изменять содержательные характеристики мотивации личности [65]. В соответствии с полученными данными 21,3 % преподавателей вузов, принявших участие в исследовании, имеют именно такую структуру МПС.

Иерархическая модель системы потребностей А. Маслоу объясняет, почему самоактуализация, выражающая сущность человека, далеко не всегда выступает в качестве реального мотива. Дело в том, что у подавляющего большинства людей не удовлетворены потребности низших уровней, они являются более насущными, чем самоактуализация, поэтому активность человека направляется на удовлетворение именно этих потребностей. А. Маслоу, впрочем, описывает и ряд нарушений выстроенного им иерархического порядка, а также признает возможность детерминации поведения высшими потребностями при

неудовлетворенности низших [100]. Он замечает, что «людей уводят от высших ценностей тяжелые или плохие условия среды, которые угрожают удовлетворению их базовых потребностей... Непонятно почему, но некоторым людям удается при тех же «плохих» условиях оставаться устремленными к высшим ценностям» [64, С. 152]. Он утверждает, что и устремленность к высшим ценностям и отторжение их вполне поддаются исследованию [там же].

А. Маслоу определяет развитие как совокупность разнообразных процессов, действующих на человека в течение всей жизни. Логично, что эти процессы различны по степени и результатам воздействия на мотивационно-потребностную сферу личности, и поэтому фиксированная последовательность удовлетворения потребностей невозможна. «Вектор» развития, задаваемый действием факторов, не очевиден. Возникает предположение о наличии так называемой «актуальной» направленности личности, которую следует понимать как ситуационную, в отличие от направленности в традиционном ее понимании в качестве системы доминирующих мотивов личности, действующих длительно и формирующих социально-психологический склад личности. «Актуальная» направленность позволяет целостно представить и описать психологическую картину наличных потребностей, но ею не задается вектор развития. «Актуальная» направленность позволяет дифференцировать возможные варианты «движения» в мотивационно-потребностной сфере личности, строить предположения о возможных путях развития МПС.

В среднем по выборке структурные уровни мотивации имеют следующие значения (рис. 41).

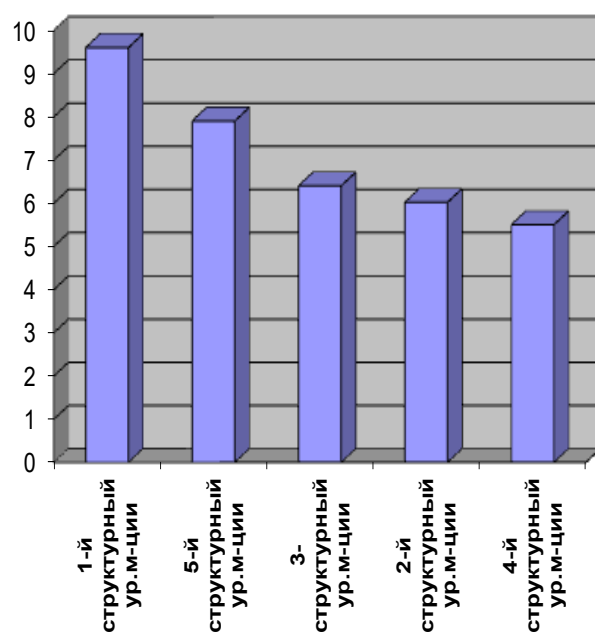


Рис. 41.

Преобладающим является 1-й структурный уровень мотивации, среднее значение которого составило 9,59. Меньшее среднее значение имеет 4-й структурный уровень мотивации и составляет 5,45.

Анализ данных исследования показывает, что тип мотивационно-потребностной сферы личности не зависит от возраста. Можно говорить о том, что смена типа МПС возможна из-за подвижности потребностей и мотивов личности. Однако надо иметь в виду, что иерархия потребностей в процессе онтогенеза все же определенным образом «закрепляется» и формирует направленность личности, так как выделяются доминирующие мотивы личности, задающие вектор ее активности. В связи с этим можно утверждать, что «переход» из одного типа МПС в другой не может быть очень динамичным. Личность сохраняет вектор своей активности, детерминация ее деятельности связана с определенным типом структуры МПС.

С возрастом определенные изменения в структуре МПС, конечно, происходят. Возрастные различия касаются 2-го структурного уровня мотивации ($p=0,008$), 3-го структурного уровня мотивации ($p=0,020$), 4-го уровня мотивации ($p=0,000$) (рис. 42).

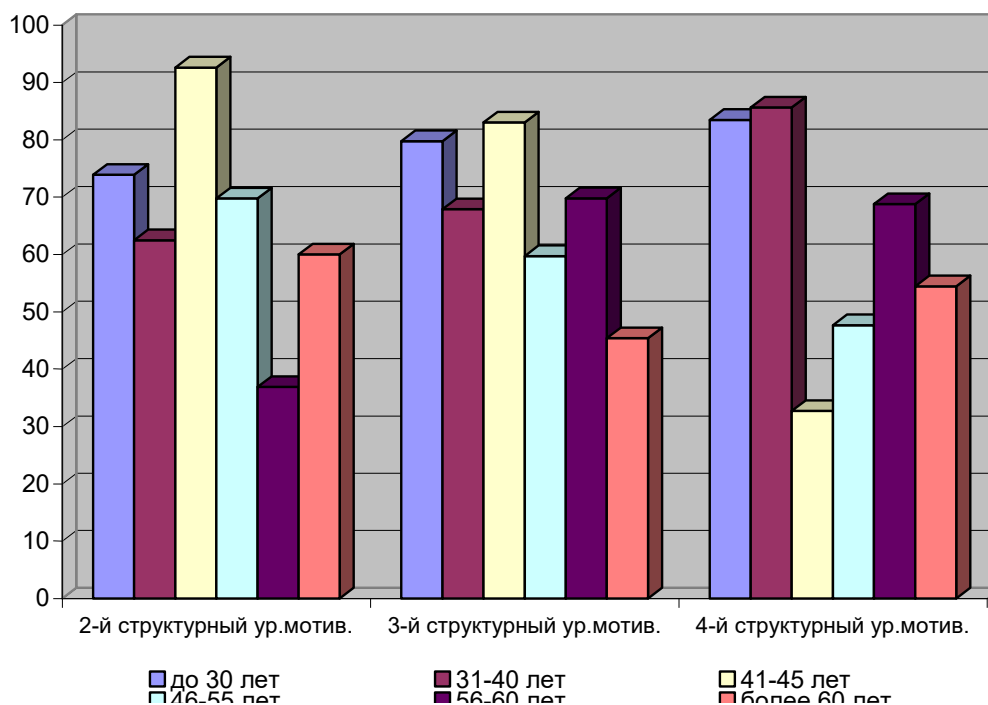


Рис.42. Возрастные различия по структурным уровням мотивации

Таким образом, с возрастом происходит изменение степени выраженности потребностей различных уровней в структуре мотивационно-потребностной сферы личности. Потребности, обеспечивающие психологический комфорт от ощущения безопасности, заявляют о себе в большей степени после 40 лет, снижается степень их проявления после 55, но вновь проявляется после 60. Потребности в любви, принятии, принадлежности в большей степени детерминируют активность личности до 30 лет, после 40 лет, на других возрастных этапах они выражены у респондентов меньше, минимально выражены после 60 лет. Потребности четвертого уровня в самоуважении, компетентности ярко выражены в возрасте 56-60 лет, чуть меньше в возрасте до 30 лет. Минимально выражены потребности этого уровня у тех, кто перешагнул рубеж 40 лет. Можно говорить о том, что для каждого возраста оказываются значимыми в большей или меньшей степени потребности разного уровня. За счет их удовлетворения личность формирует в себе определенные качества, перерабатывая приобретенный опыт.

Динамика потребностей разного уровня в различных типах МПС личности респондентов может быть показана схематически (рис. 43-45).

Так, структурно-уровневая модель мотивации при нисходящем типе отражает следующую «диспозицию» потребностей (рис.43).

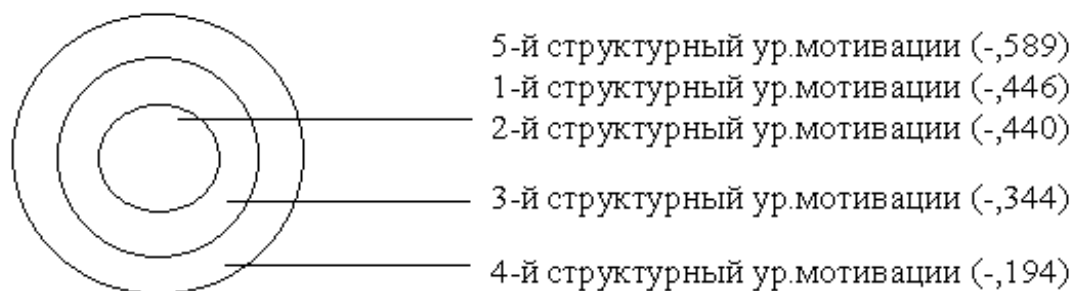


Рис. 43. Структурно-уровневая модель мотивации при нисходящем типе МПС

Структурно-уровневая модель мотивации при переходном типе МПС отличается от модели для нисходящего типа (рис.44).

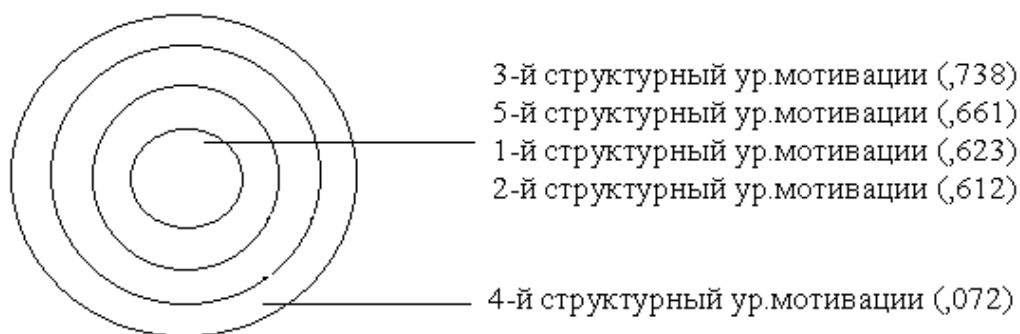


Рис. 44 Структурно-уровневая модель мотивации при переходном типе МПС

Структурно-уровневая модель мотивации при восходящем типе отражает следующую «диспозицию» потребностей (рис.45).

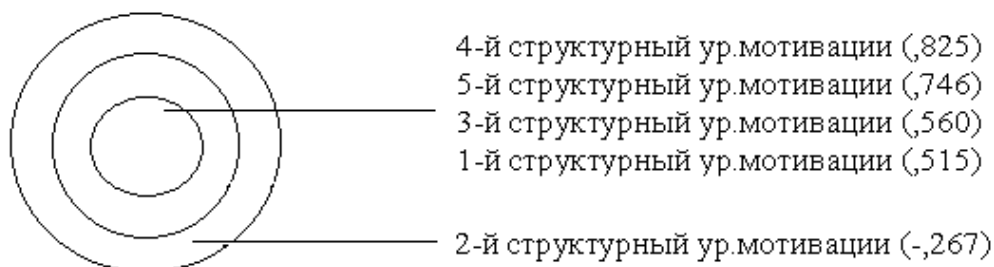


Рис. 45 Структурно-уровневая модель мотивации при восходящем типе МПС

Обозначения:
 Структурный уровень мотивации (сум):

сум 5 – структурный уровень мотивации 5, потребность в самоактуализации, максимальной реализации потенциальных возможностей;

дезадаптация – уровень профессиональной дезадаптации личности;

сум 1 – структурный уровень мотивации 1, потребности в выживании биологического уровня;

сум 3 – структурный уровень мотивации 3, потребности в принадлежности, любви, причастности, привязанности;

сум 4 – структурный уровень мотивации 4, потребности в уважении, признании, компетентности, достижениях, идентификации;

сум 2 – структурный уровень мотивации 2, потребности в защите, безопасности, соблюдении прав, уверенности в стабильности, долгосрочное выживание;

Таким образом, динамика потребностей разного уровня отражается в определенной «диспозиции» потребностей. Можно наблюдать картину их «рассредоточения» при нисходящем типе МПС и «концентрацию в ядре» – при переходном и восходящем типах МПС. При этом на «периферии» МПС остаются разные типы потребностей, при переходном типе – это потребности в уважении, признании, компетентности, достижениях, идентификации, а при восходящем – потребности в защите, безопасности, соблюдении прав, уверенности в стабильности. Эти данные требуют дополнительного осмысления. Можно сказать, что на периферию, скорее всего, попадают те потребности, сила которых недостаточна, возможно, потому, что они уже удовлетворены и не «заявляют о себе» в полную силу.

Развитие личности происходит на всех этапах онтогенеза, развитие личности профессионала – на всех этапах профессиогенеза. Оба эти процесса базируются на закономерностях развития потребностей, осознании этого процесса и рефлексии результатов собственной активности по этому поводу.

Развитие мотивации личности, по сути, есть управление развитием потребностей в соответствии с актуальным состоянием субъекта и построением перспектив роста.

4.4. Мотивация трудовой деятельности преподавателя высшей школы во взаимосвязи со структурными уровнями мотивационно-потребностной сферы личности

В процессе социализации и профессиогенеза мотивация становится качеством личности, оно закрепляется и проявляется в поведении субъекта и его отношении к деятельности и людям. Исходя из логики холистического понимания развития личности, можно считать, что формируются и развиваются не качества личности, а потребности и мотивы субъекта.

Одним из важнейших аспектов общей проблемы выступает вопрос о структуре трудовой мотивации преподавателя высшей школы. Он важен с

точки зрения научного исследования, так как в качестве объекта изучения выступает наисложнейший феномен – психика человека-субъекта профессиональной деятельности, и любые научные сведения, позволяющие проникать в сущность и открывать новые реальности в этом объекте, – важнейшая научная задача психологии труда и психологии управления. Практическая значимость вопроса в том, что новые знания о психологических проблемах личности и мотивации труда субъекта образовательной деятельности позволят научно обосновать принципы и содержание психологического сопровождения профессионального развития личности преподавателя, которое пока только ощущается как необходимость. Это важно с учетом того, что общество делегирует преподавателю высшей школы решение задач, имеющих принципиальное значение.

Частная задача исследования – изучить структуру трудовой мотивации преподавателя вуза, представить описание выявленных типов, проанализировать связи трудовой мотивации с системой потребностей личности; показать возможности практического применения полученных в ходе исследования результатов в создании системы психологического сопровождения развития профессионала.

Предполагается, что структура трудовой мотивации преподавателя высшей школы отражает специфику системы потребностей и связана с типом мотивационно-потребностной сферы, в совокупности являющиеся ресурсом управления развитием личности профессионала.

Методологическими основаниями исследования послужили базовые научные представления о психологии субъекта труда (Е.А.Климов) [47] психологии профессиональной деятельности (А.К.Маркова, В.А. Бодров) [63, 14], мотивационной сфере как развивающейся системе потребностей личности (А. Маслоу и др.) [100].

Субъект профессиональной деятельности – это трудящийся в рамках конкретной профессии человек. Его психика – это сложное многомерное образование, на разных уровнях отражающее характерные для конкретного человека потребности, удовлетворяемые в конкретной деятельности, степень осознания значимости труда, структурные составляющие труда, стремление к профессиональному развитию и др.

Мотивация профессиональной деятельности – совокупность психических и социально-психологических явлений, вызывающих активность субъекта в профессиональной деятельности.

Методический инструментарий включал разработанную для исследования указанной проблемы анкету, состоящую из вопросов, позволяющих делать заключение об основных социальных, возрастно-половых характеристиках личности, стаже профессиональной педагогической деятельности и некоторых других, о чем мы указывали выше. Мотивация профессиональной деятельности исследовалась с

помощью методики «Структура трудовой мотивации» [38, С. 444-447], мотивационно-потребностная сфера исследовалась с помощью авторской методики выявления структурных уровней мотивации (СУМ) [22]. Применялись методы математической и статистической обработки данных.

В ходе эмпирического исследования мотивационно-потребностной сферы преподавателей были выявлены три профиля потребностей и соответствующих им типов мотивационно-потребностной сферы (МПС) личности: нисходящий, восходящий, латентный (в основу положена классификация потребностей А. Маслоу) [100]. Данные о распределении респондентов по профилю потребностей представлены выше (табл.10).

Указанные профили потребностей выступают основой для развития определенного типа мотивации личности. Можно говорить, что выявлены три типа мотивации преподавателей высшей школы: дефицитарный тип мотивации, бытийный тип мотивации, латентный тип мотивации.

Таким образом, активность большей части преподавателей высшей школы, участвовавших в исследовании (52,7 %), детерминирована базовыми потребностями, они имеют нисходящий тип МПС. Можно сказать, что им «не до высоких материй», эти люди решают актуальные задачи обеспечения материально приемлемого уровня жизни и считают это определяющим фактором затраты сил и энергии.

У 26,0 % респондентов очевидно преобладание потребностей высшего уровня, относятся к восходящему типу МПС. Психологические потребности осознаются этими преподавателями как основные источники их активности. Эти люди стремятся к удовлетворению потребностей в признании со стороны коллег, самоуважении, достижении успехов, самореализации больше, чем других потребностей.

21,3 % респондентов относятся к латентному типу МПС, у них профиль потребностей имеет «пики» выраженности потребностей как низшего, так и высшего уровней. То есть не обнаруживается очевидного доминирования базовых или психологических потребностей. Можно сказать, что тенденции развития МПС проявляются в пиках выраженности потребностей разного уровня, но сам будущий тип мотивации скрыт.

Исследование структуры трудовой мотивации преподавателей с различным профилем потребностей и типом МПС обнаружило весьма любопытные результаты.

В психологической науке существуют различные точки зрения на мотивацию трудовой деятельности. Известно, что, по мнению К. Замфир, мотивация трудовой деятельности имеет трехкомпонентную структуру, в состав которой включается внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация и внешняя отрицательная мотивация. Степень выраженности мотивов каждого вида у субъекта различна и соотношение

их внутри структуры тоже, в этом проявляется индивидуальность личности субъекта профессиональной деятельности.

Внутренняя мотивация (ВМ) представляет собой определенным образом содержательно наполненное «пространство» личности, обеспечивающее направленность трудовой активности субъекта. В содержание внутренней мотивации традиционно включают понимание общественной полезности труда, удовлетворенность процессом и результатами, положительно окрашенное эмоциональное сопровождение процесса труда, незначительная потребность во внешней поддержке состояния готовности трудиться.

Внешняя положительная мотивация (ВПМ) включает заработную плату, разного рода поощрения, продвижения по службе, похвалу и одобрение коллег, личный престиж и др.

Внешняя отрицательная мотивация (ВОМ) предполагает различные наказания, критику, осуждения, штрафы, административные взыскания.

В результате исследования были выявлены следующие типы мотивации трудовой деятельности преподавателя вуза (таблица 11).

Таблица 11

Таблица данных преобладающей мотивации трудовой деятельности преподавателей

<i>Тип преобладающей мотивации</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>Процент</i>
Внутренняя	76	59,8
Внешняя положительная	10	7,9
Внешняя отрицательная	21	16,5
Внутренняя и внешняя отрицательная	15	11,8
Внутренняя и внешняя положительная	3	2,4
Все типы равно выражены	2	1,6
Итого	127	100

Таким образом, большее число преподавателей высшей школы, участвовавших в исследовании, имеют внутреннюю мотивацию трудовой деятельности, что означает, детерминантами профессиональной активности этих преподавателей выступают их интересы, смыслы, мечты. Это придает позитивный настрой и положительно эмоционально окрашивает труд человека.

16,5 % респондентов мотивированы тем, что осознают возможность наказания за невыполнение профессиональных требований, стремятся избежать критики со стороны администрации, коллег и пр. Скорее всего эти люди не получают удовольствия от работы.

Внешняя положительная мотивация активизирует деятельность 7,9 % преподавателей. Эти люди работают, чтобы получать деньги, им важен карьерный рост, они ценят мнения коллег, строят свою жизнь в профессии, стремясь к поощрениям.

Данные отражают наличие такой структуры трудовой мотивации преподавателей, где в равной степени выражены все типы мотивации, или внутренняя и внешняя отрицательная, или внутренняя и внешняя положительная. Это говорит о том, что разные факторы внешней и внутренней среды могут действовать в совокупности и детерминировать профессиональную деятельность субъекта труда, что отражается в своеобразном сочетании внешних и внутренних мотиваторов. У представителей разных типов МПС преобладающая мотивация трудовой деятельности представлена в таблице 12.

Таблица 12

Преобладающая мотивация трудовой деятельности в соответствии с типом МПС

<i>Преобладающая мотивация</i>	<i>Тип МПС</i>			<i>Итого</i>
	<i>Нисходящ.</i>	<i>Латентн.</i>	<i>Восход.</i>	
Внутр. мотив.	36 (28,3 %)	17 (13,4 %)	23(18,1 %)	76 (59,8 %)
Внешн. полож.	8 (6,3 %)	0 (0 %)	2 (1,6 %)	10 (7,9 %)
Внешн. отриц.	9 (7,0 %)	8 (6,3 %)	4 (3,2 %)	21(16,5 %)
Внутр. и внешн. отриц.	11(8,7 %)	0 (0 %)	4 (3,2 %)	15 (11,8 %)
Внутр. и внешн. полож.	1(0,8 %)	2 (1,6 %)	0 (0 %)	3 (2,4 %)
Все виды мотив. выражены одинаково	2 (1,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (1,6 %)
Итого	67 (52,7 %)	27 (21,3 %)	33 (26 %)	127 (100 %)

Анализ данных показывает, что преподаватели всех типов МПС в большинстве мотивированы внутренне (59,8 % от числа респондентов). Больше число внутренне мотивированных преподавателей относятся к нисходящему типу МПС, что объясняется потребностью этих людей зарабатывать на жизнь и обеспечивать приемлемые условия существования, это детерминирует профессиональную активность этой группы преподавателей. Внутренняя мотивация тех, кто относится к восходящему типу МПС, скорее всего, связана с тем, что эти преподаватели получают удовольствие от своего труда, удовлетворяя

потребности психологического характера (18, 1 % выборки). Они настроены на реализацию своей сущности в сфере профессиональной деятельности, это их детерминация деятельности как субъектов труда. Имеющие латентный тип МПС мотивированы внутренне, но трудно сказать, что в большей степени движет этими преподавателями, потребности базовые или высшего уровня (13,4 %). Это, если так можно выразиться, «плавающая» мотивация, не устоявшаяся. И все же, исходя из логики холистической теории личности, вероятнее всего, что «победят» низшие потребности, это и будет детерминировать профессиональную активность этого типа преподавателей. Таков характер их МПС.

Внешняя отрицательная мотивация важна для 16,5 % преподавателей, участвовавших в исследовании. Это означает, что стимулы управления, обращенные к таким компонентам личности, как страх, стремление не быть наказанным, избежать порицания, отрицательных переживаний остаются актуальными для представителей всех типов МПС. Преподаватели работают потому, что они ожидают поощрения за свой труд, благодарности, повышения в должности и пр., то есть внешние положительные стимулы играют для 7,9 % респондентов важную роль.

Преподаватели, имеющие нисходящий тип МПС в большей степени мотивированы внешними стимулами, будь они положительные или отрицательные, а те, у кого восходящий тип МПС в большей степени мотивированы внутренне. Причем в этом случае их мотивация связана с раскрытием в профессиональной деятельности своей сущности, развитие своего потенциала. Это принципиальное различие этих типов преподавателей.

Известно, что оптимальной является такая структура трудовой мотивации, в которой существенно превосходит по своему влиянию внутренняя мотивация, максимально незначительное влияние оказывает на личность внешняя отрицательная мотивация (первый тип).

В соответствии с логикой и закономерностями функционирования психики субъекта труда показано, что в труде человек удовлетворяет часть своих потребностей, которые могут быть в большей или меньшей степени адекватны целям, задачам, содержанию и результатам профессиональной деятельности. Следовательно, в структуре мотивации трудовой деятельности субъекта отражается «направленность» потребностей личности, что дает основание размышлять о способах управления трудовой мотивацией и содержании психологической работы с преподавателем на разных этапах профессионализации.

Установлено, что показатели внутренней мотивации в структуре трудовой мотивации преподавателя с приобретением ученой степени снижаются. Это, вероятно, и связано с удовлетворением определенных потребностей личности, реализуемых в процессе получения ученой

степени и, соответственно, снижением силы их действия в качестве конкретных внутренних мотиваторов.

Средние показатели структуры мотивации трудовой деятельности демонстрируют максимальную выраженность внутренней мотивации ($m=15,37$) и практически равные показатели по внешней положительной и внешней отрицательной мотивации ($m=13,52$ и $m=13,88$ соответственно) (рис. 46).

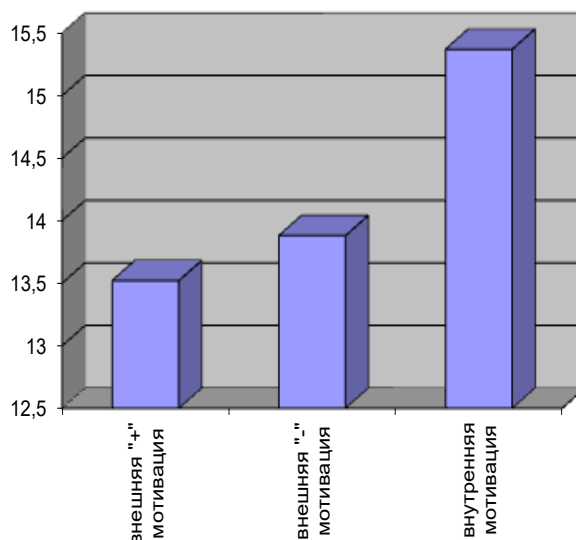


Рис. 46. Выраженность компонентов структуры трудовой мотивации

Внешняя отрицательная мотивация не связана с типом МПС личности, то есть вне зависимости от иерархической структуры МПС и степени выраженности потребностей внешние стимулы отрицательного характера могут быть одинаково эффективны или не оказывать воздействия на личность с точки зрения перестройки системы потребностей. Этот факт еще раз подтверждает сложность исследования и понимания закономерностей динамики, иерархии, перестройки потребностей, мотивов, мотивационных систем личности, в том числе, связанных с трудовой деятельностью.

Комплексные данные о выраженности существенных показателей МПС и структурных компонентов трудовой мотивации личности представлены в диаграмме (рис. 47).

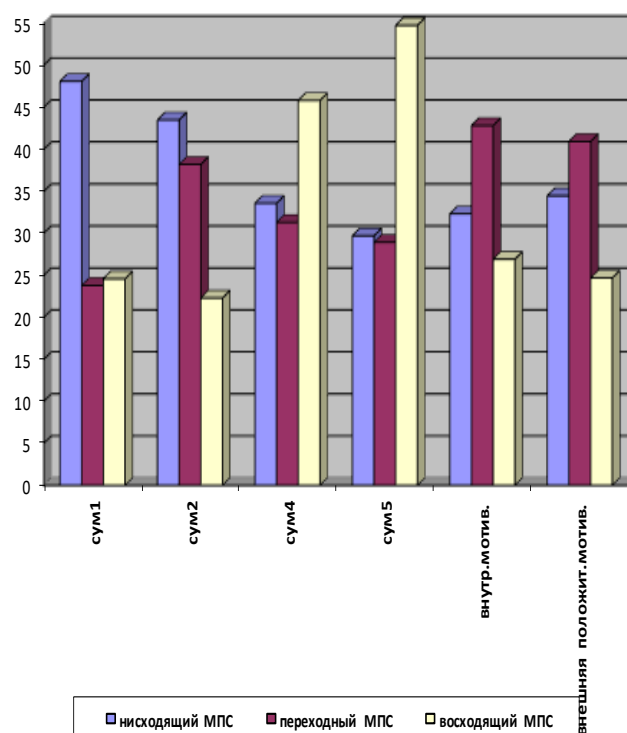


Рис.47. Выраженность структурных компонентов трудовой мотивации у представителей с различным типом МПС

Анализ диаграммы позволяет сделать некоторые выводы.

Во-первых, при нисходящем типе МПС преобладают базовые потребности, при латентном (переходном) типе МПС – потребности в безопасности, долгосрочном выживании, стабильности, при восходящем типе МПС – высшие психологические потребности.

Во-вторых, при нисходящем типе МПС внутренняя мотивация ниже, чем при латентном типе МПС. Это связано с тем, что удовлетворение базовых потребностей для таких людей является приоритетом и «не дает» им вырваться за пределы решения задач удовлетворения основных потребностей.

В-третьих, при нисходящем типе МПС внутренняя мотивация выше, чем при восходящем типе МПС. Это любопытно. Можно предположить, что стремящийся к самоактуализации преподаватель руководствуется в профессиональной деятельности «непрямыми» мотивами удовлетворения разнообразных потребностей за счет профессиональной компетентности, а «разворачивает» свою личность в творческой деятельности и тем самым

удовлетворяет высшие потребности в росте и развитии. Поэтому его внутренняя и внешняя мотивация «другие» по содержанию и субъективному значению, чем у представителей первых двух типов МПС. Это предположение и сами данные, полученные в исследовании, требует дополнительного изучения, анализа и осмысления.

При латентном типе МПС преобладает внутренняя и внешняя положительная трудовая мотивация личности. Можно предположить, что преподаватель с «равномерно выраженными потребностями» ориентируется на свое актуальное внутреннее состояние, субъективно воспринимаемое как гармоничное, комфортное. Это, вероятно, обеспечивает определенную согласованность личности со средой, дает возможность «выбора» ситуационно приоритетных мотивов труда и в соответствии с ними построения адекватной траектории трудовой деятельности.

Что касается проявления сформированных потребностей различного уровня, то можно заключить следующее.

Потребность в самоуважении и признании больше выражена у преподавателей с третьим типом структуры трудовой мотивации. Действительно, психологическая характеристика личности, стремящейся к признанию со стороны профессионального сообщества, в большей степени ориентирована в трудовой деятельности на стимулы внешнего характера. Это и отражает структура трудовой мотивации.

Чуть меньше потребность в самоуважении и признании выражена у тех, кто относится к первому типу трудовой мотивации.

Отметим, что выявлены следующие взаимосвязи: чем выше потребность в самоуважении в структуре МПС личности (четвертый уровень потребностей), тем ниже внешняя отрицательная мотивация в структуре трудовой мотивации.

Результаты исследования подтверждают, что потребности и мотивы – это важнейший ресурс управления развитием личности профессионала. Не аксиомой выглядит известный исходный принцип создания системы мотивирования, согласно которому мотивационное воздействие должно быть ориентировано не только на часть потребностей работника, а на все присущие ему типы и виды потребностей.

Видимо, при создании системы психологического сопровождения профессионального развития личности в пространстве высшей школы необходимо учитывать приоритет потребностей личности в достижении, признании, компетентности, самоуважении, которые в большей мере, чем другие потребности структурируют трудовую мотивацию преподавателя высшей школы.

4.5. Мотивация к успеху и мотивы избегания неудачи: что важнее?

Ряд известных дидактических положений традиционно указываются в качестве основополагающих в профессиональной деятельности преподавателя вуза. Приведем их:

- обучение – это передача опыта общественно-исторической практики, опыта предыдущих поколений, но не передача знаний;
- при проектировании и организации обучения первичными являются заданная характером будущей специальности деятельность и действия, составляющие эту деятельность, но не знания;
- конечной целью обучения является формирование способа действий, обеспечивающих осуществление будущей профессиональной деятельности, но не запоминание информации;
- содержание обучения составляет заданная характером будущей специальности система действий и только те знания, которые обеспечивают выполнение этих действий, но не какая-то заданная система знаний;
- знания не самодостаточны, они являются всего лишь средством обучения, но не его целью, так как играют служебную роль, объясняя и подготавливая практические действия;
- механизмом осуществления учебной деятельности является решение задач, и если студент не решает учебные задачи, то это значит, что учебная деятельность не организована;
- в современном понимании знать – значит с помощью знаний осуществлять определенную деятельность, а не только помнить определенную информацию;
- усваивать знания можно, только оперируя ими, а не просто запоминая их;
- обучение представляет собой совокупность двух взаимосвязанных, но самостоятельных деятельностей, – деятельности обучающего и деятельности обучаемого, а не «целенаправленный педагогический процесс»;
- деятельность преподавателя заключается в проектировании учебной деятельности, ее организации и управлении ею, а не в «передаче» знаний [7, С. 140].

Указанные принципы не могут быть реализованы, если они не поняты, не осознаны, не приняты преподавателем. Здесь вступают в действие психологические механизмы личности и деятельности.

Новые, то есть компетентностные, основания подготовки кадров в высшей школе заставляют задуматься о специфике мотивационных характеристиках личности преподавателя, которыми она должна в принципе обладать, чтобы справляться с поставленными обществом

задачами подготовки специалистов для рынка труда. Речь идет о преподавателе, осуществляющем не просто трудовую деятельность, а деятельность, направленную на достижения.

К достиженческой деятельности может быть отнесена любая деятельность, субъективно воспринимаемая человеком как достиженческая [18]. Потребности в достижении являются важнейшими психологическими потребностями личности.

К проблеме описания психологически здоровой личности обращались многие психологи и пришли к выводу, что все люди, достигающие высоких результатов в выполняемой деятельности, характеризовались необычайно сильным желанием работать и рассматривали достижение высоких результатов как основную задачу (Bloom, 1985).

Исследователи феномена мотивации достижения в разное время своими теориями отвечали на разные вопросы: как субъект объясняет причины своих успехов и неудач, чем отличаются те, кто обладает оптимистическим стилем каузальной атрибуции от обладающих пессимистическим стилем, как выученная беспомощность сказывается на результатах деятельности, как влияет уверенность человека в собственной эффективности в деятельности на результативность деятельности, какие внутренние и внешние факторы влияют на успешное функционирование мотивации достижения и др.

Современными исследователями мотивация рассматривается не просто как необходимое условие, но как движущая сила, способствующая достижению успеха. Показано, что уровень мотивации является лучшим предиктором успеха, чем интеллект [18].

Особенности мотивов достиженческой деятельности индивида напрямую зависят от того, насколько удовлетворены его базовые потребности в принятии, компетентности и автономии [18, С. 253].

Известна точка зрения исследователей, согласно которой для достижения успеха необходимо сосредоточиться на процессе, а не на результате.

Данные исследования показывают, что выраженность мотивации достижения у преподавателей, участвовавших в исследовании, такова (табл.13).

Выраженность мотивации достижения у респондентов с разным типом МПС

Уровень мотивации достижения успеха	Тип мотивационно-потребностной сферы (количество чел.)			Итого
	Нисходящий	Переходный	Восходящий	
Низкий уровень	2	5	2	9
Средний уровень	25	11	12	48
Умеренно высокий	26	9	17	52
Слишком высокий уровень	14	2	2	18
Итого	67	27	33	127

В результате исследования мотивации достижения и избегания неудач получены следующие данные по мотивации избегания неудач (табл. 14).

Таблица 14

Выраженность мотивации избегания неудач у респондентов с разным типом МПС

Мотивация избегания неудач	Тип мотивационно-потребностной сферы (количество чел.)			Итого
	Нисходящий	Переходный	Восходящий	
Очень низкий уровень	0	2	0	2
Низкий уровень	15	4	4	23
Средний уровень	24	5	15	44
Высокий уровень	12	7	3	22
Очень высокий уровень	16	9	11	36
Итого	67	27	33	127

Анализ данных исследования показывает, что на уровне тенденции наблюдаются различия в показателях внешней положительной мотивации ($p=0,072$), мотивации к успеху ($p=0,077$) и мотивации к избеганию неудач ($p=0,063$) у представителей разных возрастных групп (рис. 48).

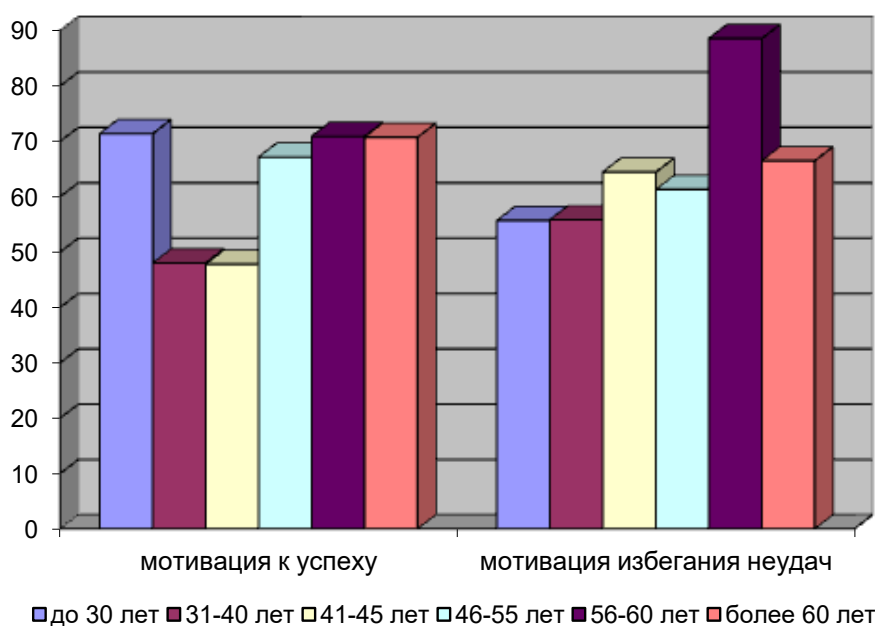


Рис.48. Различия в показателях внешней положительной мотивации, мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач у представителей разных возрастных групп

В зависимости от стажа достоверные различия имеют показатели мотивации к успеху ($p=0,022$) и мотивации избегания неудач ($p=0,002$).

В исследовании были выявлены взаимосвязи типа мотивационно-потребностной сферы с мотивацией к успеху ($\chi^2 = 12,601$, при $p=0,050$) и избеганием неудач ($\chi^2 = 15,522$, при $p=0,050$) (рис. 49).

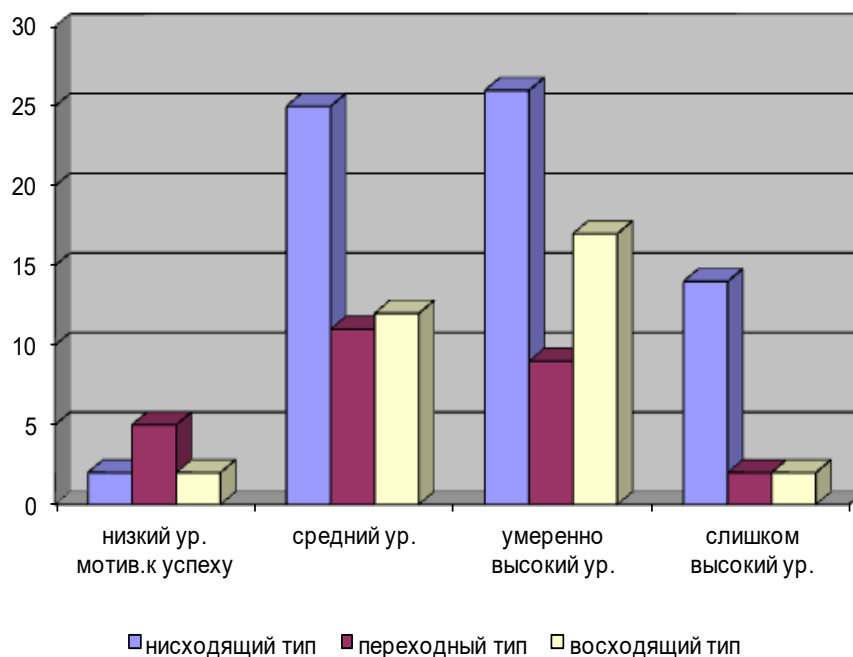


Рис.49. Распределение респондентов по типу МПС и выраженности мотивации достижений в зависимости от стажа

Таким образом, можно говорить о том, что у респондентов, относящихся к различным типам структуры МПС, наблюдаются в разной степени выраженности мотивы достижений в связи с их трудовым стажем. У респондентов с нисходящим типом МПС по мере приобретения стажа наблюдается выраженный рост показателей мотивации достижений от низкого у тех, чей стаж до пяти лет к среднему и умеренно высокому к двадцати пяти и более годам стажа. Слишком высокий уровень характерен для представителей этого типа МПС в большей степени, чем для двух других. У представителей переходного типа МПС низкие показатели мотивации достижений наблюдаются в большей степени у респондентов до пяти лет стажа. У представителей восходящего типа МПС по мере увеличения трудового стажа наблюдается умеренный рост мотивации достижений. Минимальные значения и максимальные относятся к периоду до пяти лет стажа.

Исследование показывает, что такие детерминанты трудовой мотивации как мотивация достижений и мотивация избегания неудач, внешняя и внутренняя мотивации трудовой деятельности связаны с трудовым стажем личности, в разной степени выражены у представителей с различными типами мотивационно-потребностной сферы. Важно понять, что смыслы мотивации достижения у представителей с разным типом МПС содержательно отличаются, и это проявляется в профессиональной деятельности.

4.6. Уверенность и социальная смелость или наоборот: мотивация аффилиации, направленность как характеристики личности преподавателя

Аффилиация – это тип потребностей, относящихся к психогенным, которые рассматриваются в психологии как вторичные, формирующиеся в процессе обучения и воспитания человека. Эту потребность можно понимать, как склонность человека общаться, сотрудничать, контактировать с людьми или, напротив, боязнь этого, то есть боязнь быть не принятым, страх, что тебя отвергнут. На основе этих потребностей «вырастает» определенный тип мотивации личности, проявляющийся в поведении, деятельности человека, создающий его индивидуальный психологический портрет. Так, доминирование у человека потребности в аффилиации приводит к стилю общения, характеризующемуся уверенностью, непринужденностью, открытостью и социальной смелостью. Если же преобладает мотив отвергания, то у человека проявляется неуверенность, неловкость, скованность. Боязнь быть отвергнутым создает трудности в общении [38, С. 180-181]. Важно именно соотношение этих стремлений. Преобладание того или другого (акцентуация) становится мотивационной особенностью личности. Это личностная диспозиция (там же).

Респонденты распределились в соответствии с выраженностью стремления к принятию (СП) или страху отвержения (СО) и типом МПС следующим образом (табл. 15).

Таблица 15

Выраженность стремления к принятию и страха отвержения в зависимости от структуры МПС

<i>Преобладание СО или СП</i>	<i>Тип мотивационно-потребностной сферы (кол-во чел./ %)</i>			<i>Итого</i>
	<i>Нисходящий</i>	<i>Переходный</i>	<i>Восходящий</i>	
Преобладает стремление к принятию	36 (53,7 %)	8 (29,6 %)	18 (54,5 %)	62 (48,8 %)
Преобладает страх отвержения	28 (41,7 %)	18 (66,6 %)	15 (45,4 %)	61 (48 %)
Одинаковый уровень выраженности	3	1	0	4
Итого	67	27	33	127

Таким образом, у представителей всех типов мотивационно-потребностной сферы обнаруживается преобладание того или иного

стремления, но в целом по выборке те, кто стремятся к принятию и те, кто боится быть отвергнутым распределились примерно одинаково, то есть 48,8 % и 48,0 % соответственно. 3,2 % респондентов имеют в равной мере выраженные потребности в аффилиации.

Можно говорить о том, что в профессиональной деятельности преподаватели в значительной степени могут создавать трудности в общении с ними студентов и коллег, у существенного количества выражен страх отвержения. В большей степени боятся быть отвергнутыми те, кто относится к переходному типу МПС, но и у носителей нисходящего и восходящего типа МПС таких личностей достаточно.

Точно также можно утверждать, что почти половина преподавателей будут успешны в общении. Преобладает стремление к принятию почти половины у преподавателей нисходящего и восходящего типов МПС.

Целостная, иерархически выстроенная система мотивов рассматривается в психологии как база для формирования в процессе развития направленности личности. Ее принимают в качестве системообразующей характеристики личности.

Феномен направленности проявляется в избирательной активности личности. Она характеризуется как системообразующее, интегральное, генерализованное, стержневое свойство человека, относительно не зависящее от наличных ситуаций и определяемое некоторой системой наиболее устойчивых мотивов (Рубинштейн С.Л.).

По мнению Б.Ф. Ломова, она выявляется в изучении различных психических явлений, но в том числе «...потребностей, мотивационной сферы, ценностных ориентаций...» [59].

Направленность определяется как система устойчивых предпочтений и мотивов личности, ориентирующих динамику ее развития, задающая главные тенденции ее поведения. Можно сказать, что направленность – есть проекция иерархии мотивационно-потребностной сферы личности. В ее структуре эта иерархия и находит отражение.

Являясь одной из системных характеристик личности, позволяющих прогнозировать ее будущее, она обуславливает смысловое единство активного и целенаправленного поведения личности [96, С.8].

В направленности личности проявляется система связей субъекта с миром, которые отражают его потребности и мотивации и детерминируют личную активность.

Чаще всего в профессиональной диагностике выделяют направленность на задачу, на себя, на взаимодействие.

Данные исследования показывают, что у респондентов имеются все виды направленности (табл.16).

Таблица 16

Типы направленности у преподавателей высшей школы

<i>Тип направленности</i>	<i>Кол-во</i>	<i>Процент</i>
Направленность на себя	43	33,9
Направленность на взаимоотношения	6	4,7
Направленность на дело	76	59,8
Одинаковые уровни направленности	2	1,6
Итого	127	100,0

Таким образом, большее число респондентов имеют направленность на дело, их 59,8 % по выборке, менее половины имеют выраженную направленность на себя, их 33,9 %, на взаимоотношения направлены 4,7 % респондентов.

В направленности личности проявляется вектор ее активности, средоточия усилий и интереса. Можно говорить, что в большей степени преподаватели центрируются на профессиональной деятельности, сосредоточивают усилия именно в этом направлении социальной активности.

В отношении распределения респондентов по типу направленности в соответствии с типом МПС получены следующие данные (табл.17).

Таблица 17

Распределение респондентов по типу направленности в соответствии с типом МПС

<i>Тип направленности</i>	<i>Тип мотивационно-потребностной сферы (кол-во, %)</i>			<i>Итого</i>
	<i>Нисходящий</i>	<i>Переходный</i>	<i>Восходящий</i>	
Направленность на себя	33 (49,3 %)	9 (33,3 %)	1(30,3 %)	43 (33,9 %)
Направленность на взаимоотношения	3 (4,5 %)	0 (0 %)	3(9,1 %)	6(4,7 %)
Направленность на дело	29 (43,3 %)	18 (66,6 %)	29 (87,8 %)	76 (59,8 %)
Одинаковые уровни направленности	2(2,9 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2(1,6 %)
Итого	67 (52,75 %)	27 (21,25 %)	33 (25,98 %)	127 (100 %)

Направленность на дело в больше степени отличает преподавателей с восходящим и переходным типом МПС. Направленность на себя в большей степени характерна для нисходящего типа МПС.

Показатели выраженности страха отвержения, стремления к принятию, направленности на дело, на себя, на взаимоотношения показаны на рисунке 50.

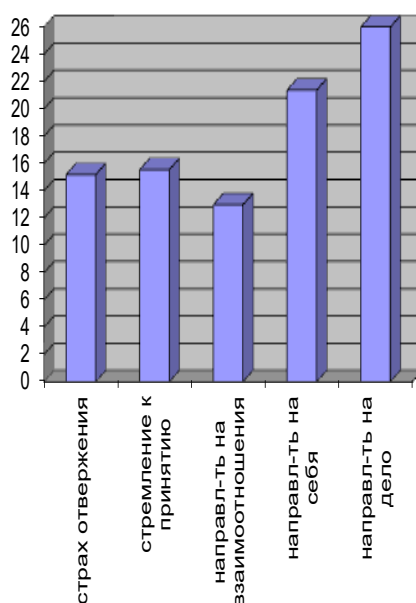


Рис. 50. Показатели выраженности страха отвержения, стремления к принятию, направленности на дело, на себя, на взаимоотношения

Таким образом, стремление к принятию и страх отвержения в среднем по выборке находятся на одном уровне и составляют 15,55 и 15,18 соответственно. При этом более выражена направленность личности на дело ($m=26$), направленность личности на себя имеет более низкие значения ($m=21,38$) и средние показатели направленности личности на взаимоотношения составили минимальные значения ($m=12,98$).

Можно говорить о том, что направленность личности как ее интегральная характеристика определяет вектор активности личности. Не менее значимая потребность в принятии и страх отвержения заставляют человека действовать в ситуации социального взаимодействия определенным образом, в том числе в ситуациях взаимодействия с обучающимся. В большей степени детерминирует направление активности преподавателей направленность на дело, то есть они в первую очередь решают профессионально-педагогические задачи. Во вторую очередь они направлены на себя, что означает стремление преподавателей высшей школы заниматься саморазвитием в самых различных проявлениях этого

феномена. Стремление к принятию для них более значимо по сравнению со страхом отвержения. Это важно для эффективного взаимодействия с обучающимися, так как обеспечивается приемлемый уровень контроля за способами реагирования в сложных педагогических ситуациях, задается внутренний ориентир на взаимоприемлемые отношения.

4.7. Профессия нас меняет: профессиональный дизонтогенез и его проявления

В процессе освоения профессиональной деятельности личность повышает меру своей субъектности в труде. В течение определенного времени происходит профессиональная адаптация личности, которая может относиться как к новичку в профессии, так и к человеку, уже проработавшему в профессии какое-то время. В случае, когда происходит фундаментальная перестройка системы высшего образования, как в настоящее время, необходимо говорить именно о профессиональной адаптации всех преподавателей высшей школы. Профессиональную адаптацию определяют как «приспособление уже имеющегося профессионального опыта и стиля профессиональной деятельности к требованиям нового рабочего места, освоение сотрудником новых для него профессиональных функций и обязанностей, доработка требуемых навыков и умений, включение в профессиональное сотрудничество и партнерство, постепенное развитие конкурентноспособности» [33, С.111]. В условиях принципиальных перемен в системе высшего образования и перехода на двухуровневую подготовку вопросы, связанные с процессом профессиональной адаптации субъекта труда приобретают особое значение, так как затрагивают психологические основы деятельности и личности субъекта труда.

Критерием успешной профессиональной адаптации выступает адекватность реальной компетентности субъекта требуемой. В этом случае субъективно личность воспринимает работу как привлекательную, имеет желание совершенствоваться, развивать свои качества и навыки, стремится к самоактуализации в сфере педагогической деятельности. Проявлениями дезадаптации выступают такие показатели как ухудшение самочувствия, разочарование в профессии, сниженное настроение и др.

В сложных условиях реформирования возможны нарушения профессионального развития личности. В психологии данное явление определяется как профессиональный дизонтогенез, то есть искаженное развитие субъекта труда. В психологии труда имеются исследования непосредственно связанные с изучением профессиональных деформаций преподавателя высшей школы [например, 30].

Искажения в развитии субъекта профессиональной деятельности аналогичны тем, которые отражаются в типологии психического дизонтогенеза в специальной психологии: психическое недоразвитие, задержка развития, поврежденное развитие, дефицитарное развитие, искаженное психическое развитие, дисгармоничное психическое развитие.

Тенденции в профессиональном дизонтогенезе, названные направлениями профессионального дизонтогенеза, изучены и описаны А.К.Марковой [63]. Дадим краткое описание направлений.

Отставание, замедление профессионального развития – это направление профессионального дизонтогенеза сравнительно с возрастными и социальными нормами (например, запоздалое профессиональное самоопределение).

Несформированность профессиональной деятельности, профессионального общения, профессионального типа личности, отсутствие необходимых нравственных профессиональных представлений, средств и способов труда – это направление профессионального дизонтогенеза проявляется в отсутствии самостоятельного целеполагания у субъекта, узости спектра задач профессионального общения, неумении анализировать и регулировать предмет, задачи, средства труда.

Профессиональный дизонтогенез может проявляться в виде дефицитарности, нарушений какой-либо сферы личности, препятствующих профессиональному развитию. Это может быть ослабление или угасание профессионально важных качеств.

Обеднение, уплощенность профессиональной деятельности, общения, личности – вариант профессионального дизонтогенеза, который связан с узостью мотивов труда, мотивационной недостаточностью, бедностью интересов в труде, слабой удовлетворенностью трудом субъекта деятельности.

Остановка, разрыв в профессиональной деятельности – одно из направлений нарушения профессионального развития, детерминированное определенными психическими состояниями личности (стресс, напряжение, переутомление и т.д.).

Дезинтеграция профессионального развития связана с потерей нравственных ориентиров в труде, распадом целостного профессионального сознания, постановкой нереалистических целей, не соответствующих возможностям личности, формированием ложных смыслов труда.

Низкая мобильность, застревание как вариант профессионального дизонтогенеза приводят к тому, что личность не может расстаться с устаревшими ценностными ориентирами, к неумению приспособиться к новым условиям, дезадаптации, – человек не может выйти из профессионального образа даже во время отдыха.

Диспропорциональность, дисгармоничность, рассогласованность отдельных звеньев профессионального развития связаны с опережающим развитием одной сферы (например, мотивации к профессиональному росту, самоактуализации) и отставанием другой (например, отсутствие целостного профессионального сознания, мотивации достижений).

Ослабление ранее имевшихся профессиональных данных может относиться к профессиональным способностям, профессиональному мышлению, профессионально важным качествам личности.

Утрата ранее имевшихся трудовых и профессиональных умений и навыков может приводить к распаду профессиональной деятельности, снижению эффективности труда, отсутствию удовлетворенности трудом.

Искаженное профессиональное развитие сопровождается появлением ранее отсутствовавших негативных качеств, меняющих профиль личности.

Все указанные направления профессионального дизонтогенеза имеют свою динамику развития, формируются в процессе профессионализации. Они могут захватывать нервно-соматическую сферу человека, приводить к профессиональным неврозам, профессиональным заболеваниям.

Показано, что вначале нарушения обнаруживаются в отношении деятельности, поведения. При повторении определенных, трудных ситуаций регрессивные изменения «захватывают» личность, отражаются в качествах личности профессионала и профессиональном общении. То есть можно говорить, что профессиональные деструкции – это изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса. Профессиональные деструкции нарушают целостность личности, отрицательно влияют на результативность деятельности, снижают адаптивные возможности личности. В целом, правомерно утверждать, что снижается качество жизни субъекта.

В психологии идет речь о деструктивном развитии личности в процессе профессионализации, что приводит к появлению негативных новообразований личности (А.К.Маркова, Л.М.Митина, Э.Ф.Зеер, Э.Э.Сыманюк и др.). Формирование профессионально обусловленных деструкций, профессиональная дезадаптация происходят под влиянием ряда факторов, в том числе механизмов психологической защиты личности.

Смысл психологической защиты с точки зрения отрицательного влияния на личность в том, что она искажает реальность с целью в настоящий момент обеспечить положительное эмоциональное благополучие. В формировании профессионально обусловленных деструкций у представителей педагогического труда участвуют

следующие виды психологической защиты: проекция, рационализация, отрицание, компенсация. Остановимся на их важнейших характеристиках.

Проекция – форма защиты Я, приписывающая собственные пороки, негативные качества и слабости другим людям. Чаще такой стратегии придерживаются преподаватели с низкой самооценкой. Они недовольны собой, работа психологического механизма защиты «проекция» формирует установку на отрицательное восприятие других людей.

Рационализация связана с осознанием и использованием в мышлении той части воспринимаемой информации, в соответствии с которой собственное поведение выглядит как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Человек «находит» убедительные доводы для оправдания своих негативных качеств, поступков за счет преобразования неприемлемой информации. Это оправдательное отношение к своему поведению.

Отрицание – игнорирование потенциально тревожной информации. Человек старается избегать всего, что может травмировать его. Он так защищает свой внутренний мир. Поступающая информация не трансформируется, а отбрасывается. В этом случае человек не принимает ответственность на себя, не отстаивает свои мнения, позиции, интересы.

Компенсация представляет собой одну из самых зрелых и эффективных форм овладения сложными ситуациями и возможных способов саморазвития. При компенсации возможна частично осознанная рефлексия этой защиты. Компенсация приводит человека к работе над собой, своими недостатками, если у него сформирована мотивация саморазвития.

В целом механизмы психологической защиты провоцируют человека отказываться от деятельности, не использовать активные стратегии поведения (Э.Ф.Зеер, Э.Э.Сыманюк).

В самой специфике профессионально-педагогической деятельности имеется «пусковой механизм» для «включения» защитных механизмов. Педагогическая деятельность преподавателя вуза предписывает, что он должен в течение длительного времени общаться со студентами, организовывать совместную деятельность, обеспечивать формирование черт компетентного человека, гражданина, профессионала, то есть принимать на себя ответственность за воспитание формирующегося человека. Он призван оказывать возможную психологическую помощь и поддержку студенту, обеспечивать индивидуальный подход в обучении, эффективно применять современные технологии обучения. С учетом общей социально-экономической ситуации в стране, неоднозначности отношения к переменам в образовании, недостаточности финансирования образования и оплаты труда ученых, преподавателей высшей школы, следует отметить наличие дополнительной психологической нагрузки на представителей педагогических профессий. К этому добавим и то, что

педагогические коллективы в подавляющем большинстве женские, что делает их психологически специфическими. Все эти факторы в целом отрицательно действуют на преподавателя и способствуют профессиональной дезадаптации.

К профессиональным деструкциям относятся профессиональные деформации, профессионально обусловленные акцентуации, выученная беспомощность, профессиональная отчужденность, стагнация [34, С.94].

Выделяются общепрофессиональные деформации, специальные профессиональные деформации, профессионально-типологические деформации и индивидуализированные деформации [34].

Общепрофессиональные деформации выражаются у представителей педагогической профессии в том, что делают их похожими. Это типичные для них профессиональные деформации. Специальные профессиональные деформации возникают в процессе специализации по профессии. Каждая специальность имеет свой состав деформаций.

Профессионально-типологические деформации обусловлены спецификой личности, ее темпераментом, характером, способностями и т.д. В результате «наложения» могут возникнуть деформации профессиональной направленности личности, деформации, развивающиеся на основе каких-либо способностей, деформации, обусловленные чертами характера.

Индивидуализированные деформации формируются в результате многолетней работы и психологического сращивания личности и профессии. Это приводит к развитию акцентуаций (например, сверхответственность, сверхчестность, трудовой фанатизм и др.). Эти деформации называют «профессиональным кретинизмом».

Типичные профессиональные деформации представителей педагогической профессии и психологические детерминанты профессиональных деструкций (Э.Ф.Зеер, Э.Э. Сыманюк, А.К. Маркова, Л.М.Митина): 1. Авторитаризм выражается в единоначалии, жесткой регламентации деятельности обучающихся с применением различных наказаний, обезличивании отношений, отказе от сотрудничества. Рефлексия снижена. Психологическая детерминанта авторитаризма: психологическая защита – рационализация. 2. Демонстративность как качество личности проявляется в эмоционально окрашенном поведении с целью понравиться, проявить себя. Поведение субъекта оригинально. Он демонстрирует свое превосходство, преувеличивает свои переживания. Эмоции очень яркие и выразительны, но неустойчивы и поверхностны. Они начинают определять стиль профессиональной деятельности и поведения, становясь средством самоутверждения. Психологическая детерминанта профессиональной деформации: психологическая защита – идентификация. 3. Педагогический догматизм, как правило, формируется по мере увеличения педагогического стажа. Он связан с тем, что субъект

труда часто решал типовые профессионально-педагогические задачи. Выработалось убеждение в том, что он все может, и он начинает упрощать проблемы, действует стереотипно, без учета изменившейся ситуации, действия новых факторов и пр. Профессиональный догматизм проявляется в самоуверенности, завышенной самооценке, игнорировании педагогических инноваций, необходимости работать над собой с целью повышения психологической культуры. Психологическая детерминанта профессиональной деформации: стереотипы мышления. 4. Доминантность зачастую рассматривается как нечто неизбежное, поскольку преподаватель наделен существенными властными полномочиями. Определенные типы личностей в силу специфики профессиональной педагогической деятельности реализуют свои потребности во власти, в подавлении других и самоутверждении за счет обучающихся. Психологическая детерминанта профессиональной деформации: неконгруэнтность эмпатии. 5. Педагогическая индифферентность может быть следствием эмоционального истощения. Взаимоотношения характеризуются эмоциональной сухостью, личность не «экономит» свои энергетические запасы, а на самом деле не может быть эмоциональной, так как истощена. Психологическая детерминанта профессиональной деформации: психологическая защита – отчуждение. 6. Консерватизм формируется как следствие использования в процессе обучения и воспитания одного и того же материала, методов и приемов работы. Стереотипы становятся штампами. Здесь тоже осуществляется экономия, как и в случае с педагогической индифферентностью, только теперь это экономия интеллектуальных сил. Психологическая детерминанта профессиональной деформации: психологическая защита – рационализация. 7. Педагогическая агрессия проявляется в том, что преподаватель чрезмерно строг, требует безоговорочного подчинения, враждебен в отношении «слабых», не подчиняющихся студентов. Психологическая детерминанта профессиональной деформации: психологическая защита – проекция. 8. Ролевой экспансионизм – тотальное погружение в профессию. Деформация связана с формированием жесткого ролевого поведения, проявляющимся вне сферы профессиональной деятельности. Личность центрируется на собственных проблемах, не может понимать другого человека, преобладают безапелляционные высказывания, часто обвиняет других, преувеличивает свою роль и значимость, становится привычкой воспитывать других. Психологическая детерминанта профессиональной деформации: стереотипы поведения, тотальная погруженность в педагогическую деятельность. 9. Социальное лицемерие обуславливается тем, что педагогическая профессия накладывает определенные требования на личность в отношении пропаганды моральных принципов, правил, норм. Формируется социально желательная личность. Профессиональная деформация выражается в привычке морализировать, в неискренности

чувств, отношений. Психологическая детерминанта профессиональной деформации: психологическая защита – проекция. 10. Поведенческий трансфер характеризуется формированием черт ролевого поведения и качеств личности, присущих обучающимся. Психологическая детерминанта профессиональной деформации: психологическая защита – проекция. 11. Дидактичность трактуется как проявление педагогических издержек, личность все «берет на себя», не разделяя ни деятельность, ни ответственность с другими людьми. Наблюдается проявление этой разновидности профессиональных деформаций и вне сферы профессиональной деятельности, в семье, у знакомых и т.д. Психологические детерминанты профессиональной деформации: стереотипы мышления, речевые шаблоны.

Профессиональная некомпетентность – это деформация, которая относится к сфере компетенций личности. Последствия ее проявляются в снижении эффективности деятельности, мотивации труда и т. п. В основе ее формирования лежит уровень подготовленности специалиста к профессиональной деятельности во всех ее составляющих. К ним относятся развитость профессионально важных качеств, освоенность и успешность внедрения актуальных методов и технологий педагогической деятельности, достаточность психологической культуры и коммуникативной и конфликтологической компетентности. Профессиональная некомпетентность может быть следствием профессиональной стагнации, отсутствия стремления профессионального роста и достижений.

Профессиональное отчуждение рассматривают как деструкцию профессиональной направленности личности. Она меняет Я-концепцию личности. Формирование профессионального отчуждения исследователи связывают с потерей профессиональной идентичности. Профессия становится средством достижения целей, лежащих вне профессиональной деятельности. Человек не реализуется как субъект профессиональной деятельности.

Заметим, что любая профессия накладывает ограничения на личность профессионала. Задача профессионала – преодолевать их, превращать в источник творческого профессионального и личностного развития [58].

Коварство профдеформации заключается в том, что человек может не осознавать личностных изменений, поскольку профессиональное сообщество негласно поощряет его активность по направлению к высотам профессионализма [58, С. 75].

Таким образом, от субъекта профессиональной деятельности требуется и качество выполнения работы, что предполагает достаточный профессионализм и совершенствование навыков в ней, и определенная «свежесть» восприятия, новизна подходов к решению профессиональных

задач. Сохранить личность профессионала можно только при условии предварительной работы на этапах освоения профессии, а также в процессе профессионального развития за счет специальной работы в рамках повышения квалификации, психологического сопровождения профессионального развития в течение всего профессионального пути.

В нашем исследовании изучался уровень дезадаптации личности. Данные проявления уровня дезадаптации у респондентов представлены в таблице 18.

Таблица 18

Уровень дезадаптации преподавателей высшей школы

<i>Уровень дезадаптации</i>	<i>Кол-во чел.</i>	<i>Процент</i>
Низкий	48	37,8
Умеренный	73	57,5
Выраженный	6	4,7
Итого	127	100,0

В целом по выборке, у респондентов преобладает умеренный уровень дезадаптации (57,5 %).

В исследованиях по психологии труда отмечается, что затруднения в процессе освоения деятельности, проблемы в межличностных отношениях, несогласие с организационными ценностями и нормами способствуют профессиональной дезадаптации [34].

Дезадаптация проявляется в самых различных нарушениях деятельности. К ним относятся снижение производительности труда, качества работы, нарушения дисциплины, повышении травматизма и пр. Установлено также, что дезадаптация проявляется на физиологическом уровне в виде определенных симптомов. К ним можно отнести ухудшение самочувствия, соматовегетативные нарушения, эмоциональные сдвиги, снижение общей активности, ощущение усталости, особенности социального взаимодействия, снижение мотивации к деятельности, нарушение цикла сна и бодрствования. В исследовании показано, что преподаватели высшей школы испытывают на себе последствия негативного влияния факторов, приводящих к дезадаптации, по-разному в зависимости от принадлежности к тому или иному типу МПС. Статистически достоверные различия показателей по типам МПС, включая проявления дезадаптации, показаны на рисунке 51.

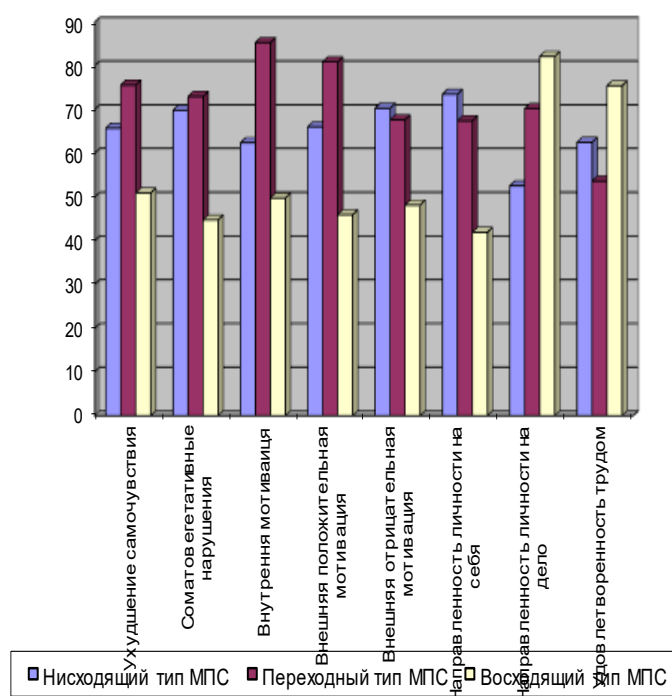


Рис. 51. Различия диагностируемых показателей в соответствии с типом МПС

Сравнительный анализ достоверных различий показателей по типам мотивационно-потребностной сферы (при $p \leq 0,05$) показывает, что для представителей всех типов МПС характерны различные проявления дезадаптации.

В зависимости от стажа достоверные различия имеют следующие показатели: 1-й структурный уровень мотивации ($p=0,008$), 4-й структурный уровень мотивации ($p=0,013$), снижение мотивации к деятельности ($p=0,001$), ухудшение самочувствия ($p=0,006$), уровень дезадаптации ($p=0,009$), внутренняя мотивация ($p=0,008$), внешняя положительная мотивация ($p=0,001$), внешняя отрицательная мотивация ($p=0,021$), стремление к принятию ($p=0,004$), страх отвержения ($p=0,000$), удовлетворенность трудом ($p=0,050$), мотивация к успеху ($p=0,022$) и мотивация избегания неудач ($p=0,002$) (рис. 52).

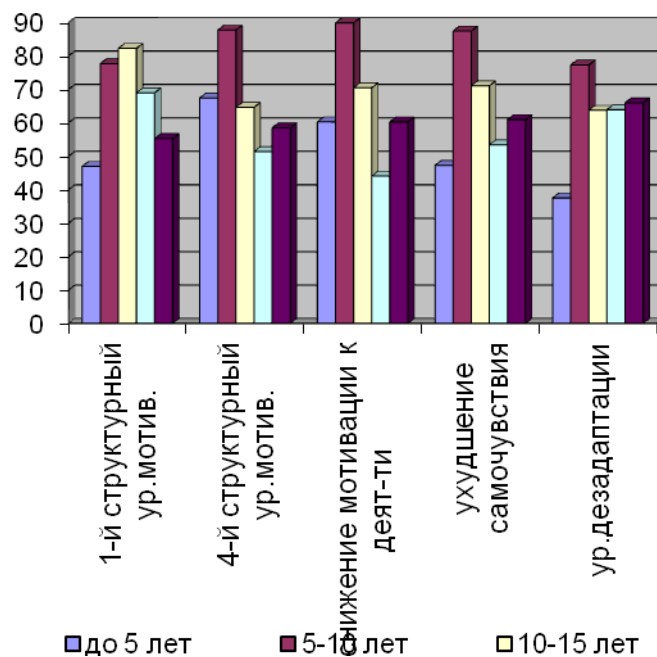


Рис. 52. Различия в выраженности диагностируемых признаков в зависимости от стажа работы

С увеличением стажа у преподавателей высшей школы снижается мотивация к деятельности, ухудшается самочувствие, растет уровень дезадаптации. Эти явления происходят вследствие перестройки мотивационно-потребностной сферы личности.

Таким образом, важно создавать такие условия труда, которые позволяли бы преподавателю высшей школы актуализировать потребности высшего уровня, что позволяло бы в большей степени субъективно ощущать возможность развития, повышения внутренних стандартов качества жизни.

Справедливости ради заметим, что представленные данные эмпирического исследования еще требуют дальнейшего осмысления, они описаны в данной книге не полностью. Имеющийся в распоряжении автора материал будет подвергнут дальнейшему анализу и представлен более целостно в другом издании. В настоящем пособии нашей целью было познакомить читателя с некоторыми интересными на наш взгляд данными, с теми характеристиками личности преподавателя высшей школы, которые профессионально значимы в условиях перехода высшей школы на компетентностные основы подготовки.

В целом исследование личности преподавателя высшей школы, психических структур, относящихся к ядру личности, – мотивационно-потребностной сфере и проявляющихся в эмоциональной стороне жизни и профессиональной деятельности, а также в его самочувствии, уровне

дезадаптированности показало необходимость психологического сопровождения субъекта труда в процессе его профессионализации.

Вопросы для самоконтроля и практические задания для саморазвития

1. Определите свой тип мотивационно-потребностной сферы личности с помощью методики выявления структурных уровней мотивации (Приложение 8). Подумайте, как влияет на Вашу профессиональную деятельность доминирование в структуре определенных потребностей.

2. Постройте на основании полученных данных свой профиль потребностей. Какие потребности доминируют? Подумайте, почему именно они «заявляют о себе» сильнее, чем другие?

3. На основании данных, их анализа, определите свой тип мотивации. Можно ли сказать, что у Вас бытийная мотивация? Можно ли утверждать, что у Вас дефицитарная мотивация? Что это значит? Как это характеризует Вас и Вашу жизнь?

4. Проведите диагностику структуры своей трудовой мотивации с применением соответствующей методики (Приложение 5). Какой тип трудовой мотивации Вам свойственен: внешний, внутренний, внешний положительный, внешний отрицательный? Что это значит?

5. Измерьте свой уровень мотивации достижения с помощью предлагаемой методики (Приложение 6). Как Вы можете объяснить полученные результаты? Совпадают ли данные диагностики с Вашими представлениями?

6. Измерьте свой уровень мотивации избегания неудач с помощью предлагаемой методики (Приложение 7). Как Вы можете объяснить полученные результаты? Совпадают ли данные диагностики с Вашими представлениями?

7. Протестируйте себя с помощью методики, направленной на определение выраженности стремления к принятию (СП) или страху отвержения (СО) (Приложение 3). К чему Вы стремитесь больше? Почему? Дайте объяснение полученным данным.

8. Продиагностируйте себя и выявите тип направленности личности (Приложение 4). Каков вектор Вашей активности? Подумайте, как это Вас характеризует?

9. Вспомните, что такое профессионально обусловленная деформация личности. Как профессиональные деформации связаны с уровнем дезадаптации личности? Определите свой уровень дезадаптации (Приложение 1). С чем Вы связываете такой уровень дезадаптации. Проанализируйте полученные данные.

10. На основании полученных данных составьте психологический автопортрет. Найдите в нем сильные стороны. Определите проблемные зоны личности, свои «слабые места». Что можно сделать, чтобы изменить ситуацию в лучшую сторону? Наметьте план саморазвития.

Глава 5. Психологическое сопровождение профессионализма преподавателя

5.1. Холистическая модель развития личности профессионала

Развитие личности профессионала – 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. Начало профессиональное развитие берет в детстве.

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 [34].

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.

В отечественной и зарубежной психологии разработаны теории профессионального развития. Обзор этих теорий представлен в

литературе, имеется также материал, содержащий ключевые положения теорий в отношении предпосылок профессионального развития личности [32].

Общие ключевые положения теорий 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 [32, С.186-187].

Выделяются несколько групп факторов профессионального развития личности: психофизиологические, психологические, социально-профессиональные, социально-экономические [34, 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 [34, 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.

Понятие «профессионализм» используется как 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) [63, 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.

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 [63, 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 [63, С.43].

Таким образом, говоря о развитии личности профессионала, необходимо иметь в виду, что это развитие осуществляется через развитие двух сторон деятельности – мотивационно-смысловой и операционально-технической. Определенный уровень их освоения отражается в психологической структуре субъекта профессиональной деятельности, его личности и психологических показателях его профессионализма. Процесс профессионального развития осуществляется в соответствии с действием определенных закономерностей.

Психологические закономерности становления профессионала в области педагогического труда: 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. [63].

Профессиональное развитие личности в науке понимается как развитие его профессиональной идентичности.

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.

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 [34, 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 [34].

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.

Активно-конструктивная стратегия используется учителями значительно реже, чем стратегии пассивно-конструктивного характера.

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, односторонностью 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. Подтверждением этого общего вывода является перечень способов преодоления кризисов профессионального развития на различных этапах онтогенеза, выступающих стратегиями профессионального развития.

В возрастной психологии установлен факт наличия кризисов возрастного развития. Эти жизненные кризисы сопровождают процесс развития и являются его неотъемлемой частью. Более того, именно преодоление кризиса обеспечивает развитие. Переносив выявленные в возрастной психологии закономерности в сферу изучения 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 [35].

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 ожиданий (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.

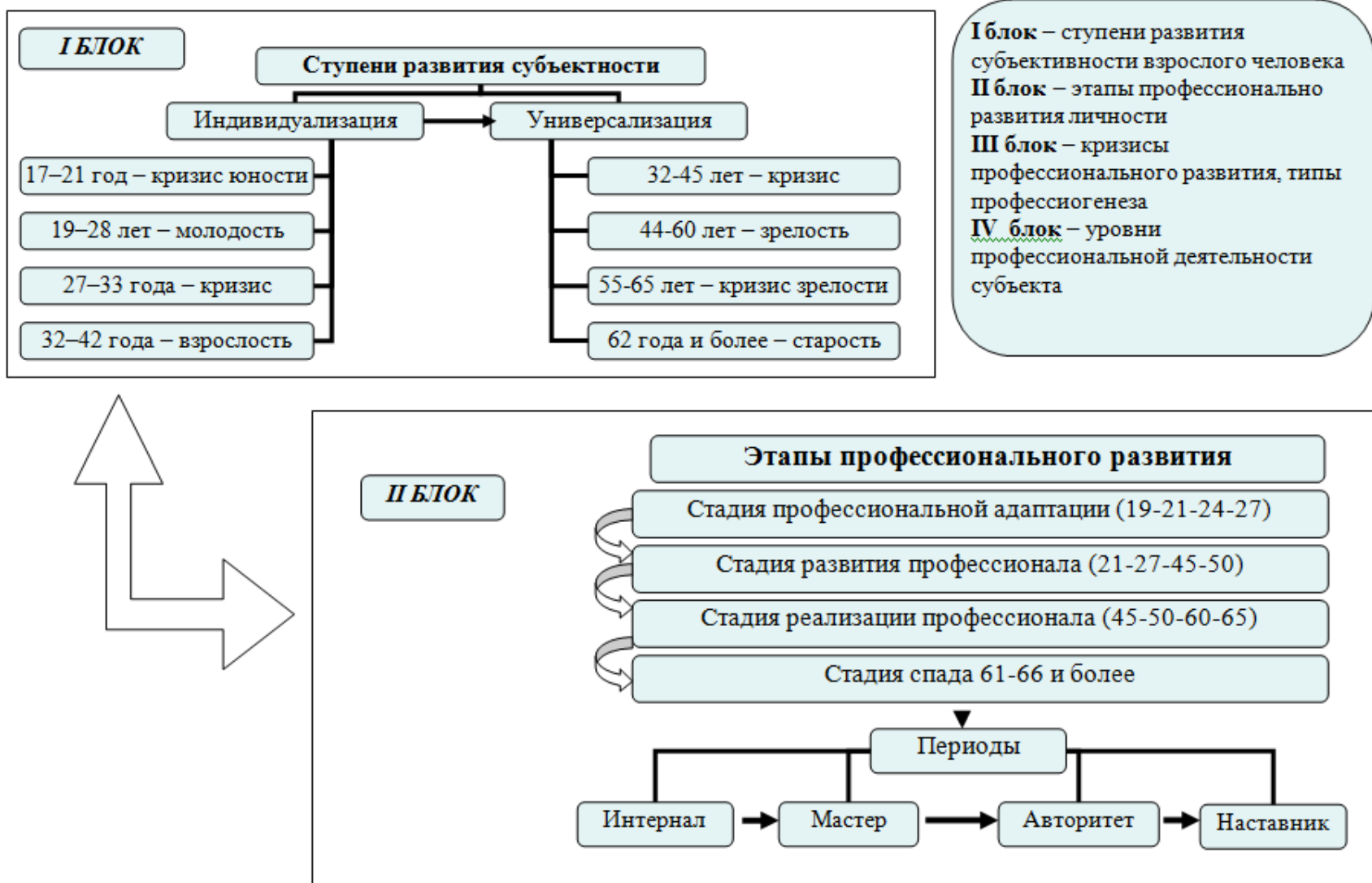
Итак, становление и развитие личности профессионала – сложный, продолжающийся большую часть жизни, сопровождающийся кризисами, неочевидностью результатов действия на субъекта профессионализации факторов внешней и внутренней среды процесс. Он необходим для достижения целей становления профессионала, формирования

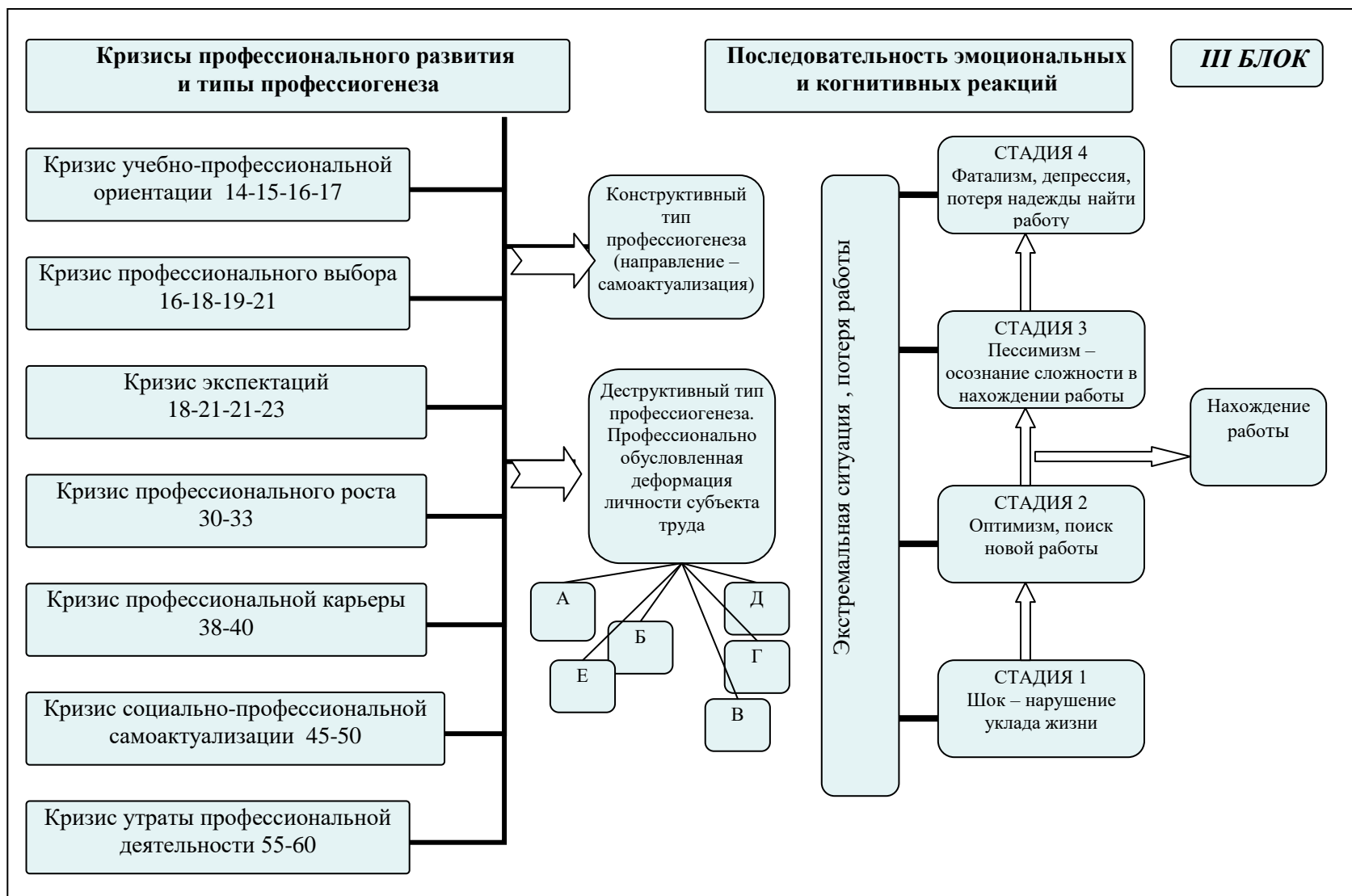
профессиональной идентичности и достижения личностью вершин развития, профессионального «акме».

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. Адекватным поэтому для понимания процесса выступает холистический взгляд на проблему.

Представляемая холистическая модель развития личности профессионала – синтез имеющихся психологических знаний в области социальной психологии, психологии личности, психологии развития, психологии труда, акмеологии (рис. 53).

ХОЛИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛА





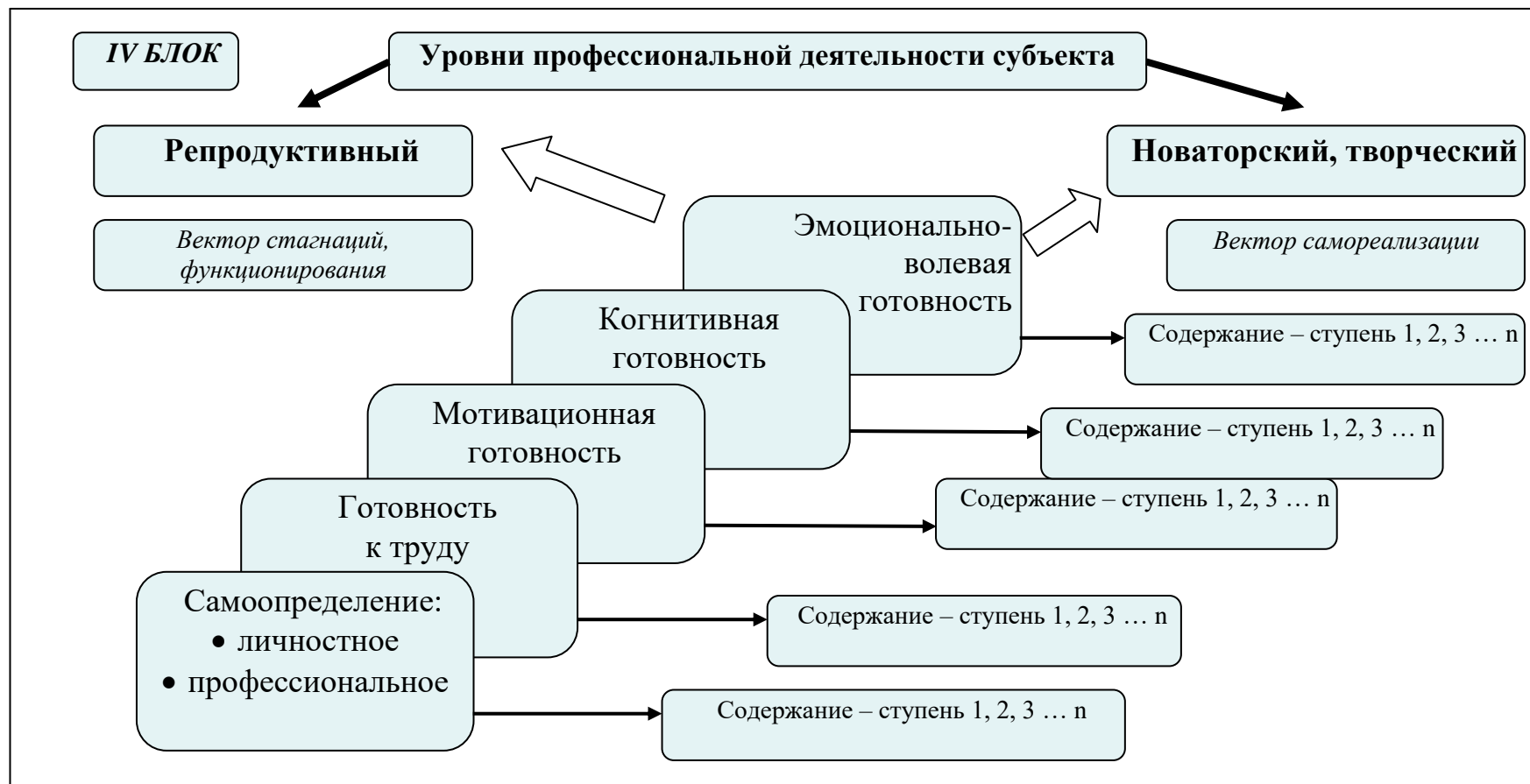


Рис. 53. Холистическая модель развития личности профессионала

Холистическая модель развития личности профессионала показывает целостность существования человека во всех его появлениях в процессе профессионализации как составляющей его бытия.

Ступени развития субъектности личности отражают направление развития от индивидуализации к универсализации. Этот процесс происходит на этапах онтогенеза, приуроченных к кризисам развития, которые необходимо преодолеть, решив задачи кризиса, для вхождения на новый этап с адекватными его задачам приобретениями психологического характера.

Ступени развития субъектности взаимосвязаны с этапами профессионального развития. Личность выступает здесь в разные периоды в качестве интерна, мастера, авторитета, наставника. Это возможно только в случае ненарушенного профессионального развития.

В процессе профессионализации личность преодолевает кризисы профессионального развития. То, насколько человек справляется с этим, задает определенный тип профессиогенеза. Он может быть конструктивным или деструктивным.

Холистический взгляд на профессионализацию показывает необходимость учета реальной ситуации социально-экономических преобразований, меняющих условия, на которых строились отношения работодателя с работником. В связи с этим рост числа безработных, изменение условий труда приводит к необходимости учета возможностей увольнения, потери работы. Поэтому важно отразить наличие экстремальной ситуации и показать последовательность эмоциональных и когнитивных реакций на эту ситуацию. Подчеркнем, что исход ее может быть таким, что личность меняет не только место работы, но и профессию. Это важно подчеркнуть с точки зрения демонстрации возможности развития субъекта в новой профессии. Внедрение в нашу жизнь идей обучения в течение всей жизни придает оптимизм, делает возможным построение перспектив жизни, в том числе, профессиональной для конкретного человека, оказавшегося в сложной жизненной ситуации.

Уровни профессиональной деятельности отражают степень готовности субъекта профессионально заявлять о себе. Эта готовность во всех ее составляющих формируется на протяжении всего процесса профессионализации. Каждая составляющая готовности имеет свое содержание, мерой овладения которым и задается степень, на которой находится субъект в деятельности.

Репродуктивный уровень функционирования личности связан с вектором стагнации в развитии, а новаторский, творческий – с вектором самореализации.

Построение модели осуществлялось на основе принципа ЭУС (этапы, уровни, ступени) [76, 77].

Человек выступает в различных ипостасях, – как индивид, личность, субъект деятельности, индивидуальность, универсум. И эти его качества развиваются по мере овладения содержанием профессиональной деятельности, развитием компонентов профессионального самосознания и профессиональной идентичности.

Холистическая модель развития личности профессионала дает возможность убедиться в сложности и многомерности пути человека в профессии. На этом пути в соответствии с действием принципа ЭУС происходит трансформация этапа развития личности в структурные уровни психической организации субъекта труда, развития его профессиональной составляющей сознания, что проявляется в функциональных ступенях. Не все явления, происходящие на пути профессионализации, осознаются субъектом, не всегда ему хватает собственного ресурса для решения задач преодоления кризиса, решения новых задач в пространстве профессии и пр. Возникает проблема. С одной стороны, преподаватель высшей школы призван сопровождать развитие личности обучающегося, а с другой стороны, он сам объективно нуждается в психологическом сопровождении в силу сложности и многоплановости его профессионализации.

Понятно, что в современных условиях изменения самих основ подготовки специалистов важнейшей составляющей, обеспечивающей гарантию достижения целей модернизации, и выступает обеспечение психологического сопровождения развития личности профессионала.

5.2. Реализация компетентностной модели преподавателя: сущность, содержание, принципы, условия психологического сопровождения

В психологии сопровождающая деятельность рассматривается как ценностное основание профессиональной работы психолога [12].

Известно, что успешность работы психолога по сопровождению развития определяется не только, и даже не столько методической подготовкой, знаниями, умениями и навыками, сколько позицией, которую занимает психолог по отношению к субъектам образовательного процесса.

Психологическое сопровождение преподавателя вуза, как и любое сопровождение в психологическом смысле, основывается на определенных принципах. Индивидуальное развитие определяет профессиональное, основа развития – психические, профессиональные и личные достижения человека; субъект сам ставит задачи развития; внутренние цели, ценности, потребности личности важнее внешних; основной смысл сопровождения заключается в создании условий, позволяющих субъекту самому строить программу развития, отношения со средой, делать лично значимые выборы. Важными составляющими психологического сопровождения является систематичность работы и индивидуальный подход в работе с преподавателем.

Таким образом, психологическое сопровождение – это деятельность психологической службы, психолога по созданию системы адекватных задач профессионального и личностного развития преподавателя социально-психологических условий в пространстве профессиональной деятельности. С точки зрения анализа содержания этой деятельности можно утверждать, что она абсолютно гуманистична.

Согласно концепции психологического обеспечения профессиональной деятельности (Маркова А.К., Никифоров Г.С.) сохранение здоровья профессионала связано с процессом непрерывного психологического сопровождения от момента «вхождения» в профессию до «выхода» из нее. Можно сказать, что смысл психологического сопровождения – в сохранении здоровья профессионала, обеспечении его профессионального долголетия.

Условием реализации задач психологического сопровождения выступает наличие психологической службы, специалистов в высшем учебном заведении и «доброй воли» решать эти задачи у субъектов образовательного процесса. Вместе с тем заметим, что некоторым ресурсом в этом смысле обладает и система повышения квалификации, если задачей ее является обеспечение психологического сопровождения.

«В модели преподавателя высшей школы можно выделить два основных компонента. Первый компонент – профессиональный (собственно профессионально-педагогическая компетентность), который направляет процесс формирования профессиональной компетенции и ее реализации в профессиональной деятельности. Второй компонент – инвариантный, который связан с функциональной грамотностью специалиста. Функциональные инварианты моделируют восполнение и сохранение личностью достигнутого уровня универсальной компетентности, его актуализацию и реализацию в социуме. Они характеризуют общегражданские качества взрослого человека, его культурный уровень и дееспособность. В состав данного компонента входят инварианты к области деятельности, относящиеся к организации работы коллектива, планированию работы, системе менеджмента качества, решению познавательных задач, поиску нестандартных решений и т.д. Компетенции этого компонента образуют некий фундамент, позволяющий преподавателю гибко ориентироваться в различных ситуациях и быть готовыми к продолжению образования, переквалификации, самообразованию и саморазвитию» [66, С.31] (см. Компетентностная модель преподавателя высшей школы представлена в части 1.2. пособия).

Деятельность сопровождения в этом смысле направлена на формирование готовности преподавателя «держать удар» среды, повышение его стрессоустойчивости, самооценки, средством выступает развитие его универсальной компетентности.

Современная парадигма высшего образования определяет следующие принципы подготовки и переподготовки преподавателя на основе компетентного подхода. 1. Основой подготовки преподавателя высшей школы должно быть формирование универсальной, функциональной грамотности, которая образует фундамент, позволяющий преподавателю гибко ориентироваться в различных ситуациях и быть готовым к продолжению образования, переквалификации, самообразованию и саморазвитию. 2. Анализ деятельности будущего преподавателя вуза не охватывает всю совокупность его профессионально-педагогических функций и должностных обязанностей, а должен быть сфокусирован на моментах деятельности, вызывающих проблемы, трудности и неудачи. 3. Среди профессионально важных качеств преподавателя вуза должны быть выделены трудно развиваемые у взрослых и плохо компенсируемые в профессиональной деятельности умения, необходимые для решения профессионально-педагогических задач, которые и должны являться параметрами для профотбора на педагогическую деятельность в высшей школе. 4. Профессионально важные характеристики личности, которые можно развивать и формировать путем обучения и тренингов, необходимо учитывать при разработке специальных учебных курсов и практикумов с обязательным их включением в учебный процесс подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы. 5. Компенсируемые за счет индивидуального стиля деятельности преподавателя профессионально важные качества личности могут являться основанием для выбора конкретной предметной специализации и дальнейшей профессиональной деятельности [66, С.31]. В деятельности сопровождения необходим мониторинг состояния субъекта труда в отношении степени дезадаптации личности, профилактика неврозов и профессионально обусловленных деструкций.

Важнейшей составляющей личности выступает ее мотивационная сфера. Содержание и уровень развития мотивации труда профессионала – приоритетная составляющая психологического сопровождения. Анализ изучения возможностей вуза решить проблему нефинансового управления профессиональной мотивацией показывает, что такие возможности у государственного вуза имеются. Укажем некоторые из предлагаемых исследователями в качестве мотиваторов возможностей вуза: 1) организация системы подготовки и переподготовки кадров, повышение квалификации преподавательского состава внутри вуза, рассматриваемая в качестве дополнительной возможности профессионального роста; 2) возможности работы с различными информационными ресурсами, не всегда находящимися в открытом доступе; 3) гибкий график работы, позволяющий преподавателю работать в нескольких вузах; 4) продолжительность трудоспособного возраста, значительно превышающая

рубеж пенсионного возраста в других сферах деятельности; 5) социальная статусность и возможность самореализации; 6) востребованность авторских разработок со стороны бизнес-структур; 7) достаточно привлекательный социальный пакет; 8) система формирования междисциплинарных знаний за счет ротации кадров (возможность приобрести качественно новые знания в области своей специализации) [84, С. 156].

Анализ разработанности проблемы методологии в системе повышения профессиональной квалификации показывает, что фактически всякий раз, когда требуется решать новые актуальные задачи, в том числе в связи с модернизацией, реформированием образования, кадры высшей школы сталкиваются с ситуацией необходимости адаптировать имеющиеся подходы, технологии к новым требованиям [41, 44, 61].

В течение ряда лет осуществлялась такая практика, которая ассоциируется с методом «латания дыр». Высшей школе всегда нужно было успевать адаптироваться к изменяющейся ситуации. Складывается впечатление, что отсутствует система «опережения», управления профессионально-личностным развитием. Подобная практика выглядит порочной.

Представляется необходимым разрабатывать новые методологические основы работы с преподавателями высшей школы. По сути, они должны быть основаны на принципах сопровождения развития личности профессионала. Они должны быть психологическими, гуманистическими по содержанию, нацеленными на сохранение здоровья и профессионального долголетия личности, призваны повышать качество профессиональной жизни каждого.

5.3. Сопровождение как управление: уровневая модель профессионально-личностной самореализации преподавателя вуза

Система психологического сопровождения и поддержки преподавателя высшей школы призвана создать психологически приемлемые условия развития потребности в развитии и потребности в личностном и профессиональном росте преподавателя.

Построение этой работы при наличии психолога возможно по следующему алгоритму (рис. 54).

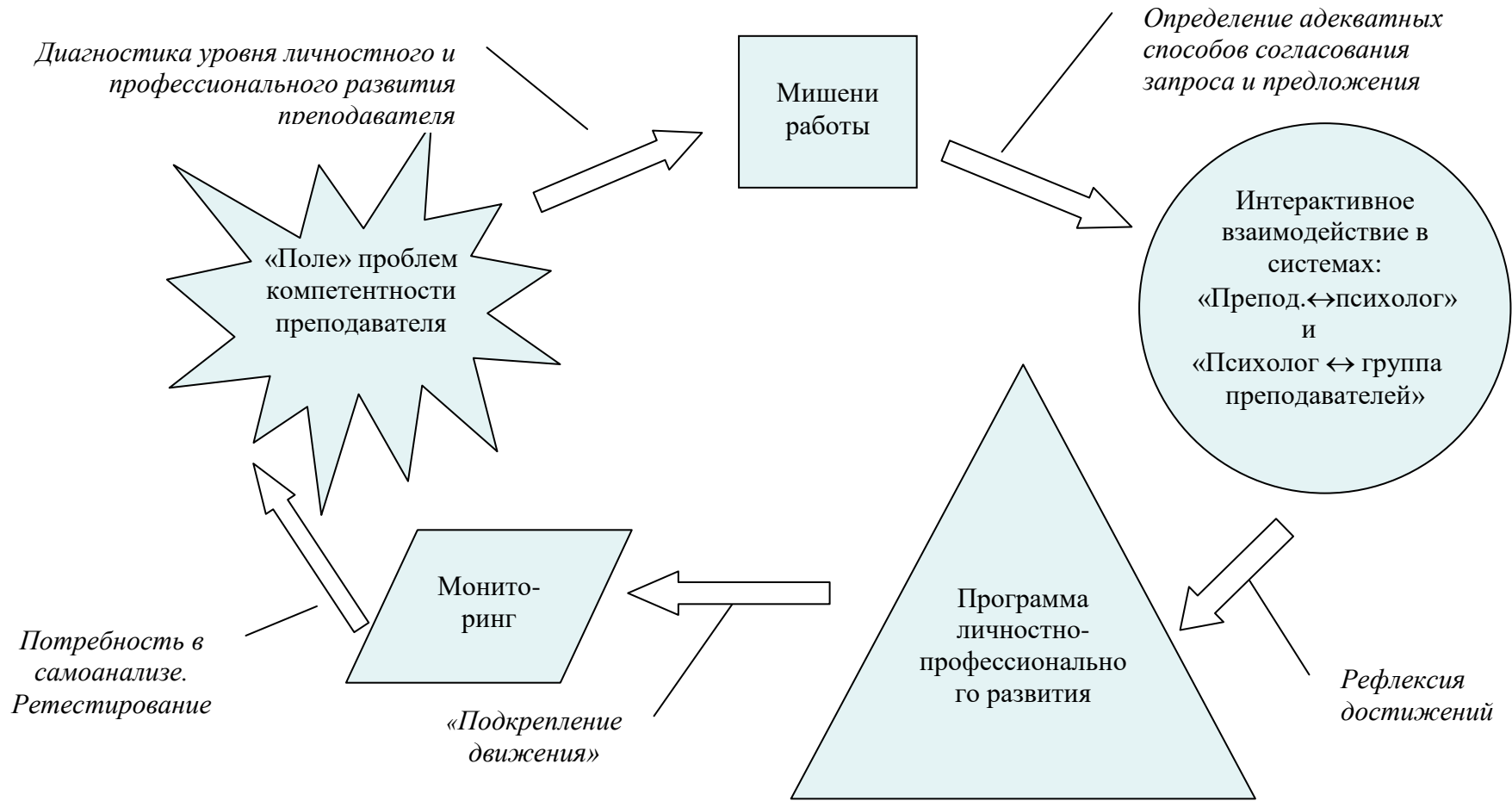


Рис.54. Алгоритм работы психолога с преподавателем в системе психологической поддержки профессионального развития

Предложенный алгоритм работы психолога с преподавателем в системе психологической поддержки профессионального развития позволяет сосредоточить внимание профессионального психолого-педагогического сообщества на выявлении того, в чем наименее компетентен преподаватель вуза. Поможет в этом профессиональная психодиагностика уровня профессионального и личностного развития, которая позволит выявлять проблемы, определяемые как несформированность, недосформированность различного рода компетентностей у преподавателя высшей школы.

На этой основе определяются «мишени» работы, как для самого преподавателя, так и для психолога. Осуществляется уточнение запроса со стороны преподавателя к психологу и выбор адекватных способов взаимодействия.

Наиболее эффективными способами развития личности являются интерактивные методы работы в группе, тренинги, индивидуальные консультации при наличии соответствующей мотивации со стороны преподавателя, позволяющие «снимать» проблемы личностного характера и сфокусированные на профессиональной деятельности.

Важнейшей составляющей работы выступает рефлексия достижений. Она позволяет ощутить себя способной достигать целей, быть успешной, справляться с трудностями. Важно подчеркнуть, что специфика этой части работы в том, что именно достижения оказываются в фокусе анализа, они указываются и фиксируются как личные достижения. Проводится работа по осознанию путей этих достижений.

Закрепление достигнутого и определение новых задач развития фиксируется в программе личностно-профессионального развития преподавателя. Большую часть ее составляет сам преподаватель, но задача психолога – в том, чтобы обеспечить приемлемый уровень мотивации личности для осмысления содержания и прогноза результатов.

Следующий шаг заключается в «подкреплении движения» преподавателя по реализации программы профессионально-личностного развития. То есть речь идет о необходимости указания на очередные достижения и успехи в личностном и профессиональном развитии. Это можно осуществлять посредством мониторинга успешности преподавателя. Важно осознавать, что развитие обязательно включает не только моменты эволюции, но и инволюции. Возможны проявления регресса. Однако, контекст анализа – это контекст успеха личности.

Закономерности функционирования развитого самосознания приводят человека к необходимости останавливаться и размышлять о себе и своей жизни. Этот важнейший момент необходимо приводит к открытию «себя для себя» со стороны неудач, недостаточности знаний, умений, навыков, к обнаружению в себе некомпетентной в определенной мере части личности.

Складывается ситуация внутренней неудовлетворенности и потребности «что-то с этим делать».

Процесс личностного и профессионального развития выходит на новый виток. Появляются основания для продолжения сотрудничества и постановки новых задач развития.

Психологическое сопровождение профессионального развития связано с двумя основными направлениями деятельности: 1) развитие профессионально значимых качеств личности, 2) освоение компетенций, релевантных требованиям профессиональной деятельности. Эти направления взаимосвязаны и детерминируют процесс профессионального функционирования и профессионально-личностной самореализации. Векторная уровневая модель профессионально-личностной самореализации преподавателя вуза отражает эти связи (рис. 55).

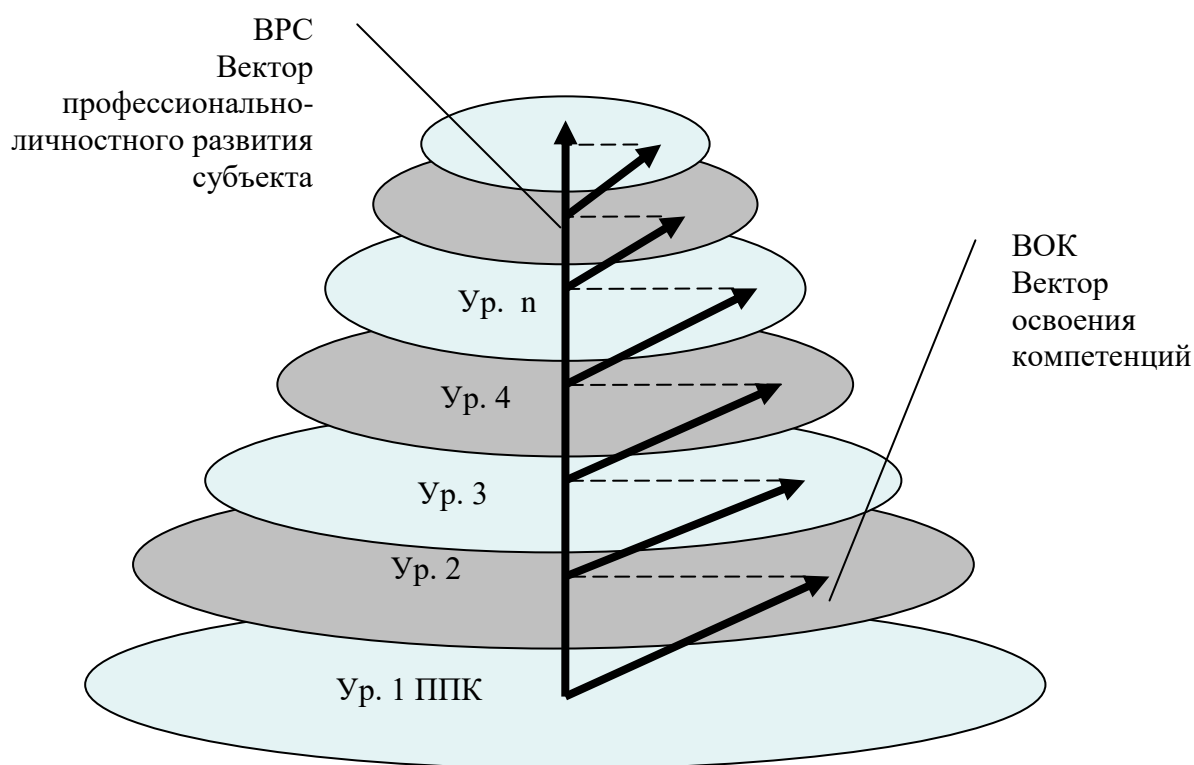


Рис. 55. Уровневая модель профессионально-личностной самореализации преподавателя вуза

Обозначения:

ППК – «поле» проблем компетентности преподавателя;

Ур. – уровни профессионального функционирования и профессионально-личностной самореализации преподавателя;

ВОК – вектор освоения компетенций;

ВРС – вектор профессионально-личностного развития субъекта.

Уровневая модель профессионально-личностной самореализации показывает, что освоение компетенций обеспечивает сокращение «площади» «поля» проблем в деятельности преподавателя и выводит его на новый уровень самореализации, в том числе за счет личностного роста.

Успех в профессиональной деятельности обеспечивается по мере осознания личностью, что цель, достигаемая в профессиональной деятельности, должна быть сформулирована четко. Преподаватель, стремящийся к вершинам профессионального развития должен проводить анализ ситуации и выделять в ней то, что способствует и что препятствует достижению цели. Особое внимание следует обратить на те условия, которые позволяют экономить силы и время субъекта деятельности. Важно, чтобы преподаватель мог поразмышлять над тем, какие из условий его деятельности, жизни можно изменить, отметить те, которые изменить нельзя. До сознания личности необходимо довести, что если изменение условий будет способствовать достижению цели, необходимо действовать и изменять их. Условия, препятствующие достижению цели и не подлежащие изменению, нужно постараться «обойти». В случае если препятствия слишком велики, необходимо уметь отказаться от намеченного, хотя бы на время. Можно изменить цель, которая будет достигнута в профессиональной деятельности. Важнейшей компонентой развития является осознание необходимости верить в себя, собственные силы, возможности, успех при любых обстоятельствах.

Такая работа возможна частично и в рамках повышения квалификации преподавателей высшей школы.

Анализ повышения квалификации преподавателей высшей школы показывает, что это управляемый процесс. Он требует объединения усилий профессионалов в части согласования деятельности по повышению компетентности преподавателя по всем составляющим его профессиональной деятельности (психологической, методической, когнитивной, универсальной).

В Тверском государственном университете это обеспечивается логикой построения программ повышения квалификации. Они строятся по модульному принципу и включают работу в группе по развитию актуальных компетенций преподавателя. Эффективность работы повышается за счет учета потребностей обучающихся, их активности в процессе занятий, быстрого реагирования на запросы слушателей по принципу «здесь и сейчас».

Комплекс программ отражает понимание профессорско-преподавательским корпусом вуза сложностей задач перехода на новую парадигму работы высшей школы. Поэтому их можно считать «опережающими» по сути, т.к. они нацелены на проработку не только теоретических оснований компетентностного подхода, но и выработку навыков построения работы со студентами на новых основаниях. Главное

же в том, что создаются условия для актуализации собственных потребностей и построении на этой основе индивидуальной программы развития профессионала. Возможны индивидуальные консультации по проблемам личности, групповые обсуждения актуальных проблем профессиональной деятельности, поиск решений сложных педагогических ситуаций и др.

В каждой программе содержится блок психологической подготовки, решающий конкретные задачи. Но можно сказать, что генеральное направление психологической работы в группах – это актуализация потребностей роста и развития личности преподавателя. Этому служат не только теоретические, практические занятия, творческие работы, дискуссии, но и тренинги.

В целом система повышения квалификации обеспечивает решение задачи освоения нового профессионального опыта (Митина Л.М.) [58].

Успешность работы по развитию профессионализма преподавателя высшей школы способствует решению комплексной задачи модернизации образования. Действительно, если понимать, что обучающийся нуждается в психолого-педагогическом сопровождении, то можно утверждать, что оно необходимо как студенту, так и преподавателю. В этом смысле, это взаимосвязанные элементы единой системы развития личности в пространстве образования. Она может быть представлена как система психолого-педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса (рис. 56).

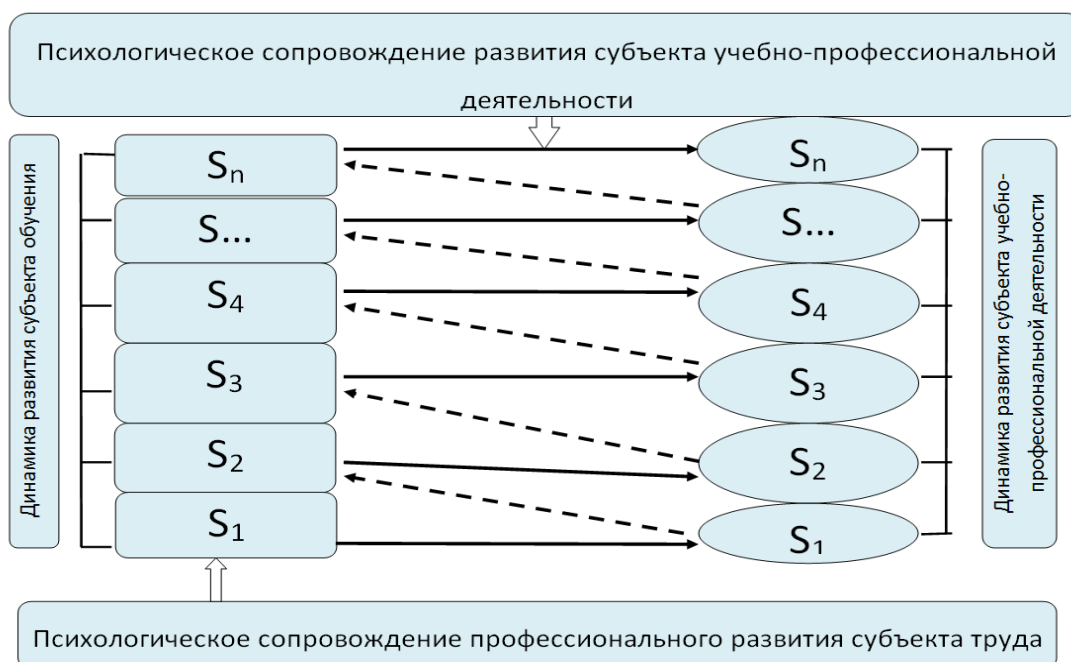


Рис. 56. Система психологического сопровождения субъектов образовательного процесса

В этой системе показано сопровождение как обучающего, так и обучающегося. Психологическое сопровождение преподавателя осуществляется как бы извне, то есть предполагается наличие тех, кто обеспечивает это сопровождение в процессе профессиогенеза. Это психологи и их работа с личностью осуществляется, как в форме «запроса», так и систематически в рамках повышения квалификации. Важная составляющая сопровождения – учет потребностей субъектов сопровождения. Следовательно, важнейшей составляющей этой работы является мониторинг потребностей преподавателя, его мотиваций профессиональной деятельности.

Что касается обучающегося, то его психолого-педагогическое сопровождение обеспечивается системной работой преподавателей в ходе обучения и воспитания в рамках преподаваемых дисциплин, внеаудиторной работы. Идеи сопровождения как задачи выращивания зрелой личности, то есть создания оптимальных условий развития субъекта, заложены в самих принципах компетентного подхода и реализуются в индивидуальной и коллективной деятельности преподавателей.

Такая система психолого-педагогического сопровождения обеспечивает реализацию гуманистических принципов компетентного подхода в образовании, создает психологически приемлемые условия для развития профессионального самосознания и достижения уровня самоактуализации субъектами образовательного процесса.

Важно заметить, что для преподавателя высшей школы важнейшее направление работы – развитие лидерских качеств. Лидер должен постоянно поддерживать интерес к области своей деятельности. На первом месте здесь стоит значимость людей. Не деньги и не титулы важны, а люди [68, С. 175]. Это фундаментальное положение показывает, что каждый обучающийся обязан быть лидером, это психологическое измерение человека. Очевидна в связи с этим важнейшая роль и колоссальное значение психологической грамотности личности, психологической культуры преподавателя, психологической компетентности и в целом психологической науки в развитии современного общества.

Психология профессиональной деятельности и личности преподавателя высшей школы – фундаментальная составляющая его профессионализма. Знание ее основ позволяет открывать личности новые горизонты развития, строить перспективы себя и своего труда, открывать новые смыслы служения человеку в сфере своих профессиональных интересов.

Вопросы для самоконтроля и практические задания для саморазвития

1. Какие трудности Вы испытываете в своей профессиональной деятельности в связи с переходом на новые ФГОС ВПО? Можете ли Вы эти трудности четко указать? Если нет, то подумайте, почему?
2. Психологическое сопровождение преподавателя высшей школы, по вашему мнению, помогло бы Вам решить проблемы? Сформулируйте запрос к психологу, как он мог бы звучать?
3. В чем Вы видите для себя лично смысл психологического сопровождения развития преподавателя высшей школы?
4. Предложите формы работы психолога с преподавателями в рамках повышения квалификации, которые были бы для Вас максимально интересными и полезными (консультация, психодиагностика, лекция, практическое занятие, тренинг). Обратитесь с рекомендациями в отделение развития профессиональной компетентности преподавателей вузов Института непрерывного образования ТвГУ.

Заключение

Говоря об учителе или преподавателе, я имею в виду тип, функцию, роль, которые человечество инструментизирует для собственной эволюции; фактически еще до семьи, до религии, до политики все человечество прибегает к помощи учителей.

А. Менегетти

Перспективы развития общества ставят задачу психологизации образовательной среды. Новая парадигма всегда меняет практику, приводит к необходимости работать над собой. Вектор этой работы – гуманизация отношений, актуализация потребностей в саморазвитии, стремление сделать психологически безопасными взаимодействия субъектов, за счет этого повысить психологическое качество жизни. Модернизация высшей школы, по сути, – трансформация личностных конструкторов субъекта, изменение смыслов труда, системы внутренних регуляторов профессиональной деятельности, детерминант построения отношений.

Преподаватель высшей школы призван реализовывать миссию сопровождающего развитие личности. Это ответственно, сложно и социально значимо. Но и сам он нуждается в психологическом сопровождении на пути профессионализации.

Глубочайший смысл деятельности сопровождения личности на этапах ее развития – это обслуживание развития человека, как реализация на практике гуманистической философии помощи и поддержки. Именно эта философия в действии обеспечит прорыв в образовании.

Взаимодействие с преподавателями высшей школы в рамках реализации программ повышения квалификации показывает, что это знающие дело и любящие свой труд люди. Они по-разному счастливы, у них есть свои мечты и чаяния, у них есть свои обиды и обманутые ожидания...

Данная книга дала возможность продолжения нашего диалога-сотрудничества. Я надеюсь, она объединила тех, кто в сложное время перманентных реформ и неопределенности сохранил ощущение радости жить, любить, растить детей и трудиться ради себя и другого человека, во имя процветания, добра и надежды.

Источники и литература

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. СПб., 1999.
2. Айсмонтас Б.Б. Общая психология: Схемы. М, 2003.
3. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. М., 2002.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2004.
5. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. М., 2000.
6. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976.
7. Атанов Г.А. Педагогика как тормоз развития высшей школы // *Educational Technology & Society* 2003. 6(1). С. 132 – 142.
8. Атватер И., Даффи К. Психология для жизни. М., 2003.
9. Барабанщиков В.А. Системный подход в структуре психологического познания // *Методология и история психологии*. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 86–99.
10. Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития / Пер. с англ. М., 2000.
11. Бебенин В. Образование взрослых – фактор социокультурной идентификации // *Высшее образование в России*, 2007, № 7, С. 168 – 171.
12. Битянова М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. М., 1998.
13. Богданов Е.Н., Зызыкин В.Г. Психология личности в конфликте. СПб., 2004.
14. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001.
15. Буянова М.В. Субъективно-значимые мотивационные факторы // *Интегративный подход в психологии: Сб. науч. ст.* СПб., 2003. С. 219–229.
16. Витвицкая Л.А. Субъекты образовательного процесса университета // *Высшее образование сегодня*, 2009, № 8, С. 72 – 74.
17. Высшая школа России с позиций нелинейной динамики: проблемы, оценки, модели / М.Н. Стриханов, Д.И.Трубецков, А.А. Короновский, Ю.П. Шараевский, А.Е. Храмов. М., 2007.
18. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М., 2006.
19. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб., 2000.
20. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 2003.
21. Демиденко Н.Н. Актуальные задачи преподавателя вуза и их психологическое содержание // *Регионы в условиях неустойчивого развития: Материалы международной научно-практической конференции*

(Шарья – Кострома, 28 – 30 апреля 2010 г.), В 2 т., Шарья – Кострома, 2010, Т. 1, С.45-49.

22. Демиденко Н.Н. Исследовательская методика выявления структурных уровней мотивации: Учебное пособие. Тверь, 2002.

23. Демиденко Н.Н. Мотивационно-потребностная сфера как компонент психологической готовности и ее влияние на успешность педагогической деятельности. Дисс. на соискание уч. степени канд. психол. наук. Тверь, 1996.

24. Демиденко Н.Н. Общекультурная компетентность как системное психологическое образование субъекта развития // Вестник ТвГУ, серия «Педагогика и психология», 2010, Вып.1, С.53-61.

25. Демиденко Н.Н. Потребности и мотивы преподавателя высшей школы как психологический ресурс управления развитием личности профессионала //Материалы Международной научно-практической конференции «Психология управления в современной России: теория, эмпирические исследования, практика». Тверь, 2010, С. 303-307.

26. Демиденко Н.Н. Профиль потребностей и типы мотивации личности//Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – Серия Педагогика, психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2009, том 15, С. 206-211.

27. Демиденко Н.Н. Психология труда учителя. Учеб пособие. Тверь, 2006.

28. Демиденко Н.Н. Философия компетентностного подхода с позиций гуманистической психологии // Мир образования, образование в мире, 2010, №3 (39), С.43-49.

29. Демиденко Н.Н., Коровина И.В. Мотивационно-потребностные характеристики личности будущих врачей в связи с половой принадлежностью //Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Педагогика и психология», 2008, выпуск 1, С.108-130.

30. Жалагина Т.А. Профессиональная деформация преподавателя вуза: структура и содержание: Монография. Тверь, 2002.

31. Завалишина Д.Н. Субъектно-динамический аспект профессиональной деятельности // Психологический журнал. 2003. Т. 24. С. 5–15.

32. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 2003.

33. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. М., 2007.

34. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: Учебное пособие для вузов. М., 2005.

35. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Стратегии преодоления кризисов профессионального становления личности педагога // Мир психологии. 2002. №4. С.194-203.

36. Зейгарник Б.В. Патопсихология. /Под ред. А.С. Спиваковской . М., 2000.
37. Идея системности в современной психологии /Под. ред. В.А. Барабанщикова. М., 2005.
38. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб., 2003.
39. Карбанова О.А. Возрастная психология: Конспект лекций. М., 2005.
40. Караяни А.Г., Цветков В.Л. Психология общения и переговоров в экстремальных условиях: учеб. пособие для студентов вузов. М., 2009.
41. Карпов В.В., Катханов М.Н., Свиридова Н.Г. Методология подготовки преподавателей на ФПКП при многоступенчатой системе обучения в вузе. М., 1992.
42. Касьян А.А. Мировоззренческая позиция преподавателя // Высшее образование сегодня, 2008, № 12, С.48 – 51.
43. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций. М., 2003.
44. Кигель Р.Ю. Труд преподавателя вуза: содержание, классификация, механизм планового регулирования. Киев-Одесса, 1987.
45. Кирсанов В.М. Динамика и соотношение мотивационно-потребностных характеристик в структуре личностных свойств: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2004.
46. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М., 1998.
47. Климов Е.А. Психология профессионала. М., 2003.
48. Ключко В.Е. Закономерности движения психологического познания и проблема метода науки // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 1. С. 5–19.
49. Козлов В.В. Интегративная психология – возврат к предмету психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. Вып. 1. С. 132–146.
50. Кокорев А.С., Николукина Н.Б. Социальный портрет преподавателя высшей школы // The Journal of Sociology and social anthropology 2000 год, том III, выпуск 1. URL: http://read.newlibrary.ru/read/kokorev_a_s__nikolyukina_n_b_/page0/socialnyi_portret_prepodavatelja_vysshei_shkoly.html
51. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. М., 1984.
52. Корнилова Т. Профессионализм и психология //Высшее образование в России, 1995, №3, С.81-90.
53. Ларионова М. Психологические условия и факторы профессионального развития личности вузовского преподавателя // Высшее образование в России, 2008, № 6, С. 114 – 118.
54. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание личность. М., 2004.

55. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. 2005, № 1. URL: http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005_51.html
56. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2005.
57. Личностно развивающее профессиональное образование: Материалы V Междунар. научн.-практ. конф. - Часть 2, Екатеринбург, 2005 г. URL: http://www.pirogova.ru/publication/npub_01.html
58. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие для студ. высш. пед учеб заведений /Под ред. Л.М.Митиной. М., 2005.
59. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
60. Любимова Г.Ю. Психология конфликта. М., 2004.
61. Макарова Л.В. Преподаватель: модель деятельности и аттестация. Труды Исследовательского центра. М., 1992.
62. Манушкин Э., Добряков А. Модель подготовки элитного специалиста //Высшее образование в России, 2007, №8. С.3-15.
63. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.
64. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.
65. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997.
66. Матушанский Г., Завада Г. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации // Высшее образование в России, №3, 2008, С. 27- 32.
67. Менегетти А. Введение в онтопсихологию: пер. с итальянского ННБФ «Онтопсихология». М., 2006.
68. Менегетти А. Женщина третьего тысячелетия /Пер.с итальянского. М., 2002.
69. Менегетти А. Онтопсихологическая педагогика /Пер. с итальянского. М., 2010.
70. Менегетти А. Система и личность. М., 1996.
71. Милич П. Как проводить деловые беседы. М., 1987.
72. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. М., 2004.
73. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Учеб пособие для студ. психол. фак. вузов. М., 2002.
74. Пиз А. Язык телодвижений. Н. Новгород, 1992.
75. Пищик В.И. «Потеря» традиционной субъектности поколений как феномен трансформации ментальности // Психологический журнал, 2010, том 31, №2, С. 20-27.

76. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М., 1976.
77. Пономарев Я.А. Знания, мышление и умственное развитие. М., 1967.
78. Психология здоровья: Учебник для вузов /Под ред. Г.С. Никифорова. СПб., 2006.
79. Психология: Учебник для гуманитарных вузов/ Под общей ред. В.Н. Дружинина. СПб., 2003.
80. Развитие профессионализма преподавателя высшей школы: Учебно-методическое пособие. Издание второе / Под научн. ред. А.А. Деркача. М., 2007.
81. Роботова А. Речь преподавателя и университетская традиция// Высшее образование в России, 2008, №6, С. 127-133.
82. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: Становление человека: пер. с англ. М., 1994.
83. Роджерс К.Р. Клиентцентрированная психотерапия. М., 1997.
84. Сафонова О.М. Особенности профессиональной мотивации преподавателей экономических вузов // Высшее образование в России, 2009, № 9, С. 152-156.
85. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности. М., 2009.
86. Современные образовательные технологии в вузе: справочник/ автор-составитель канд. ист. Наук, доцент О.Н. Хохлова. Тверь, 2011.
87. Социодинамическая культура. М., 1973.
88. Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология. М., 2001.
89. Суворова Г.А. Психология деятельности. М., 2003.
90. Ткач Е. Рефлексивный дискурс как педагогический феномен // Высшее образование в России, 2007, № 7, С.171 – 173.
91. Уайтсайд Р. О чем говорят лица. СПб., 1996.
92. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб., 2003.
93. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. М., 1993.
94. Цой Л.Н. Практическая конфликтология. М., 2001.
95. Шафранова О. Современный преподаватель: задача ценностного самоопределения // Высшее образование в России, 2007, № 7, С.127 – 131.
96. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М., 1998.
97. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. М., 1996.
98. Antonovsky A. Untraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1987.

99. Colman A. Oxford Dictionary. Psychology. – Oxford University Press Inc., New York, 2006.
100. Masloy A.H/ Motivation and Personaliti. – New York, 1954.
101. <http://sinncom.ru/content/reforma/index1.htm>

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Методика «Опросник для оценки профессиональной дезадаптации»

Инструкция

Вам будет предложен ряд утверждений. Определите, соответствуют ли они вашему состоянию. Отвечайте быстро, не следует тратить много времени на обдумывание. Возможно, некоторые утверждения вызовут у Вас затруднение, в этом случае знак ответа (+) поставьте в графе «Соответствует частично».

Опросник

1. Чаще всего у меня хорошее самочувствие.
2. Обычно у меня хорошее настроение.
3. У меня много различных интересов, помимо работы.
4. Я стал раздражительным.
5. Я стал чаще болеть в последнее время.
6. Мне нравится работать в коллективе.
7. У меня постоянно меняется настроение.
8. В последнее время я чувствую общее недомогание.
9. У меня ровный и спокойный характер.
10. Меня часто одолевают мрачные мысли.
11. Мои близкие стали замечать, что у меня портится характер.
12. Мне стало трудно общаться с новыми людьми.
13. У меня часто бывает подавленное настроение.
14. В последнее время меня стали раздражать вещи, к которым я раньше относился спокойно.
15. Я стал вялым и безразличным.
16. Я часто бываю веселым и общительным.
17. Мне стало неприятно бывать в местах, где собирается много людей.
18. Я стал часто ссориться со своими родными и коллегами.
19. В последнее время мне реже, чем обычно, хочется встречаться со своими знакомыми.
20. Я с удовольствием прихожу на работу.
21. Моя работа мне перестала нравиться.
22. Обычно я работаю легко, без напряжения.
23. В начале мне трудно собраться с силами, чтобы начать работу.
24. Во время работы я часто отвлекаюсь на посторонние мысли, забываю, что нахожусь на рабочем месте.
25. Мне всегда хочется как можно скорее закончить работу и уйти домой.
26. Мой рабочий день обычно пролетает незаметно.
27. Я без труда справляюсь с работой.
28. Мне часто приходится заставлять себя работать внимательнее.
29. В последнее время мне стало труднее работать.
30. Я часто ловлю себя на мысли, что мне просто ничего не хочется.
31. Я стал пассивным.
32. Я стал забывчивым.
33. Мне трудно удержать в памяти даже те дела, которые надо сделать сегодня.
34. После работы я всегда чувствую себя разбитым.

35. В свободное время мне ничем не хочется заниматься, только лечь и отдохнуть.
36. При чтении книг на меня нападает сонливость.
37. Когда я читаю, мне приходится напрягать глаза.
38. Я постоянно испытываю неприятные ощущения в глазах.
39. В последнее время я стал хуже видеть.
40. Меня мучают боли в висках и во лбу.
41. Когда я работаю, у меня все время болит спина и шея.
42. У меня отекают ноги.
43. У меня иногда возникает ощущение тошноты.
44. У меня часто болит голова.
45. У меня бывают головокружения.
46. Я чувствую постоянную тяжесть в голове.
47. У меня бывает ощущение шума или звона в ушах.
48. Иногда у меня перед глазами как будто летают блестящие мушки.
49. У меня бывают приступы сердцебиения.
50. У меня появилась одышка.
51. Иногда у меня бывает ощущение, что мне трудно вдохнуть.
52. Я стал часто покрываться испариной.
53. У меня легко потеют ладони.
54. У меня часто выступают красные пятна на шее и щеках.
55. Я легко засыпаю ночью.
56. Я постоянно хочу спать днем.
57. Обычно я сплю крепко.
58. У меня чаще всего беспокойный сон.
59. После пробуждения я засыпаю с трудом.
60. Утром мне трудно проснуться.
61. После сна я обычно встаю вялым, плохо отдохнувшим.
62. У меня часто бывает бессонница.
63. Я все время чувствую себя усталым.
64. Я чувствую себя абсолютно здоровым человеком.

Лист ответов
Методика «Опросник для оценки профессиональной дезадаптации»

Номер утверждения	Соответствует полностью	Соответствует частично	Не соответствует
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			
16.			
17.			
18.			
19.			
20.			
21.			
22.			
23.			
24.			
25.			
26.			
27.			
28.			
29.			
30.			
31.			
32.			
33.			

Номер утверждения	Соответствует полностью	Соответствует частично	Не соответствует
34.			
35.			
36.			
37.			
38.			
39.			
40.			
41.			
42.			
43.			
44.			
45.			
46.			
47.			
48.			
49.			
50.			
51.			
52.			
53.			
54.			
55.			
56.			
57.			
58.			
59.			
60.			
61.			
62.			
63.			
64.			

Обработка результатов: Сопоставить ответы с дешифратором. Подсчитать общее количество ответов, совпадающих с дешифратором. Каждый совпадающий ответ оценивается в 2 балла. Ответ «соответствует частично» - в 1 балл. Максимально возможное количество баллов – 128. Подсчитайте количество баллов по отдельным признакам.

Дайте оценку уровня дезадаптации: 96 баллов и более – высокий уровень дезадаптации, требующий принятия неотложных мер (психологических и медицинских), от 65 до 95 баллов – выраженный уровень дезадаптации, от 2 до 64 – умеренный уровень дезадаптации, до 32 баллов – низкий уровень. Количество баллов по отдельным признакам указывает на источники дезадаптации.

Ключ.

1 нет	17 да	33 да	49 да
2 нет	18 да	34 да	50 да
3 нет	19 да	35 да	51 да
4 да	20 нет	36 да	52 да
5 да	21 да	37 да	53 да
6 нет	22 нет	38 да	54 да
7 да	23 да	39 да	55 нет
8 да	24 да	40 да	56 да
9 нет	25 да	41 да	57 нет
10 да	26 нет	42 да	58 да
11 да	27 нет	43 да	59 да
12 да	28 да	44 да	60 да
13 да	29 да	45 да	61 да
14 да	30 да	46 да	62 да
15 да	31 да	47 да	63 да
16 нет	32 да	48 да	64 нет

Дешифратор

Признак	Номера утверждений
1. Ухудшение самочувствия: эмоциональные сдвиги, особенности отдельных психических процессов, снижение общей активности, ощущение усталости	2,4, 7, 10, 13, 14, 15, 31, 24, 28, 32, 33 22, 23, 27, 29, 36, 1, 8, 30, 34, 35, 63
2. Соматовегетативные нарушения	5, 37-54, 64
3. Нарушение цикла «сон-бодрствование»	55-62
4. Особенности социального взаимодействия	3, 6, 9, 11.12, 16-19
5. Снижение мотивации к деятельности	20, 21, 25, 26

Методика «Структура мотивации трудовой деятельности»

Инструкция. Попробуйте дать оценку типам мотивов в следующих четырех случаях:

- 1) Как бы вы оценили эти мотивы, если бы были руководителем?
- 2) Как оценивает их ваш руководитель?
- 3) Как оцениваете их вы сами в своей работе?
- 4) Как оценивают их ваши коллеги?

Лист ответов

№	Какое имеет значение	В какой мере				
		Очень небольшой	Достаточно небольшой	Средней	Достаточно большой	Очень большой
1.	Денежный заработок: - я как руководитель, - мой руководитель; - я сам, - мои коллеги.					
2.	Стремление к продвижению по работе: - я как руководитель, - мой руководитель; - я сам, - мои коллеги.					
3.	Стремление избежать критики со стороны руководителя и коллег: - я как руководитель, - мой руководитель; - я сам, - мои коллеги.					
4.	Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей: - я как руководитель, - мой руководитель; - я сам, - мои коллеги.					
5.	Ориентация на престиж и уважение со стороны других: - я как руководитель, - мой руководитель; - я сам, - мои коллеги.					
6.	Удовлетворение от хорошо выполненной работы:					

	<ul style="list-style-type: none"> - я как руководитель, - мой руководитель; - я сам, - мои коллеги. 					
7.	<p>Общественная полезность труда:</p> <ul style="list-style-type: none"> - я как руководитель, - мой руководитель; - я сам, - мои коллеги. 					

Обработка результатов. Шкала: очень небольшой – 1 балл, достаточно небольшой – 2 балла, средний – 3 балла, достаточно большой – 4 балла, очень большой – 5 баллов.

Рассчитайте ВМ (внутренняя мотивация), ВПМ (внешняя положительная мотивация), ВОМ (внешняя отрицательная мотивация) по формуле:

$$ВМ = (\text{Баллы за ответ 6} + \text{баллы за ответ 7}) : 2.$$

$$ВПМ = (\text{Сумма баллов за ответы 1, 2, 5}) : 3.$$

$$ВОМ = (\text{Сума баллов за ответы 3, 4}) : 2.$$

Выводы: Сравнивается выраженность разных видов мотивации. Оптимальным является соотношение: $ВМ > ВПМ > ВОМ$. Чем больше сдвиг величин вправо, тем хуже отношение индивида к выполняемой трудовой деятельности, тем меньше побудительная сила мотивационного комплекса.

Методика «Мотивация аффилиации»

Инструкция Текст состоит из ряда утверждений, касающихся отдельных сторон характера, а также мнений и чувств по поводу некоторых жизненных ситуаций. При согласии с утверждением в бланке для ответов рядом с его цифровым обозначением ставьте знак «+» (да), при несогласии – знак «-» (нет). Старайтесь высказать свое отношение искренне, поэтому не надо долго задумываться над ответом, вернее тот, что первым пришел в голову.

Текст опросника для шкалы СП

1. Я легко схожусь с людьми.
2. Когда я расстроен, то предпочитаю быть на людях, чем оставаться в одиночестве.
3. Я предпочел бы, чтобы меня считали способным и сообразительным, чем общительным и дружелюбным.
4. Я меньше, чем большинство людей нуждаюсь в друзьях.
5. О своих переживаниях я говорю людям скорее часто и охотно, чем редко и в особых случаях.
6. От хорошего фильма я получаю больше удовольствия, чем от большой компании.
7. Мне нравится заводить как можно больше друзей.
8. Я скорее предпочел бы провести свой отдых вдали от людей, чем на оживленном курорте.
9. Я думаю, что большинство людей славу и почет ценят превыше дружбы.
10. Я предпочел бы самостоятельную работу коллективной.
11. Излишняя откровенность с друзьями может повредить.
12. Когда я встречаю на улице знакомого, я не просто здороваюсь, проходя мимо, а стараюсь перекинуться с ним парой слов.
13. Независимость и свободу от других я предпочитаю прочным дружеским узам.
14. Я посещаю компании и застолья потому, что это хороший способ завести новых знакомых, друзей.
15. Если мне нужно принять важное решение, то я скорее посоветуюсь с друзьями, чем стану обдумывать его один.
16. Я не доверю слишком открытому проявлению дружеских чувств.
17. У меня достаточно много близких друзей.
18. Когда я нахожусь с незнакомыми людьми, мне совсем не важно, нравлюсь я им или нет.
19. Индивидуальные развлечения я предпочитаю групповым.
20. Открытые эмоциональные люди привлекают меня больше, чем серьезные, сосредоточенные.
21. Я скорее прочту интересную книгу или посмотрю телевизор, чем проведу время на вечеринке.
22. Путешествуя, я больше люблю общаться с людьми, чем наслаждаться видами и посещать достопримечательности в одиночестве.
23. Мне легче решить трудный вопрос, когда я обдумываю его один, чем когда обсуждаю с другими.
24. Я считаю, что в трудных ситуациях скорее нужно рассчитывать только на свои силы, чем надеяться на помощь друзей.

25. Даже в компании мне трудно отвлечься от забот и срочных дел.
26. Оказавшись на новом месте, я быстро приобретаю широкий круг знакомых.
27. Вечер, проведенный за любимым занятием, привлекает меня больше, чем оживленная вечеринка.
28. Я избегаю слишком близких отношений с людьми, чтобы не потерять личную свободу.
29. Когда у меня плохое настроение, я скорее стараюсь не показывать своих чувств, чем пытаюсь с кем-нибудь поделиться.
30. Я люблю бывать в обществе и всегда рад провести время весело в компании.

Текст опросника для шкалы СО

1. Я стесняюсь идти в малознакомое общество.
2. Если вечеринка мне не нравится, я все равно не уйду первым.
3. Меня бы очень задело, если бы мой близкий друг стал противоречить мне при посторонних людях.
4. Я стараюсь меньше общаться с людьми критического склада ума.
5. Обычно я легко общаюсь с незнакомыми людьми
6. Я не окажусь пойти в гости из-за того, что там будут люди, которые меня не любят.
7. Когда два моих друга спорят, я предпочту не вмешиваться в их спор, даже если с кем-то из них я не согласен.
8. Если я попрошу кого-то пойти со мной и он мне откажет, то я не решусь попросить его снова.
9. Я осторожен в высказывании своих мнений, пока я хорошо не узнаю человека.
10. Если во время разговора я чего-то не понял, то я лучше пропущу, чем прерву говорящего и попрошу повторить.
11. Я открыто критикую людей и ожидаю от них того же.
12. Мне трудно отказывать людям.
13. Я все же могу получить удовольствие от вечеринки, даже если мне хотелось бы выглядеть лучше.
14. Я болезненно воспринимаю критику в свой адрес.
15. Если я не нравлюсь кому-то, то стараюсь избегать этого человека.
16. Я редко стесняюсь обращаться к людям за помощью.
17. Я редко противоречу людям из боязни их задеть.
18. Мне часто кажется, что незнакомые люди смотрят на меня критически.
19. Всякий раз, когда я иду в незнакомое общество. Я предпочитаю брать с собой друга.
20. Я часто говорю то, что думаю, даже если это неприятно собеседнику.
21. Я легко осваиваюсь в новом коллективе.
22. Временами я уверен, что никому не нужен.
23. Я долго переживаю, если посторонний человек нелестно выражается в мой адрес.
24. Я никогда не чувствую себя одиноким в компании.
25. Меня легко задеть, даже если это не заметно со стороны.
26. После встречи с новым человеком меня обычно мало волнует, правильно ли я себя вел.

27. Когда я должен за чем-либо обратиться к официальному лицу, я почти всегда жду, что мне откажут.

28. Когда нужно попросить продавца показать мне понравившуюся мне вещь, я чувствую себя неуверенно.

29. Если я недоволен тем, как ведет себя мой знакомый, я обычно прямо указываю ему на это.

30. Если в транспорте я сижу, то бывает, я чувствую, что люди смотрят на меня с укором.

Лист ответов к методике «Мотивация аффилиации»

№	Шкала СП	№	Шкала СО
1.		2.	
3.		4.	
5.		6.	
7.		8.	
9.		10.	
11.		12.	
13.		14.	
15.		16.	
17.		18.	
19.		20.	
21.		22.	
23.		24.	
25.		26.	
27.		28.	
29.		30.	
31.		32.	
33.		34.	
35.		36.	
37.		38.	
39.		40.	
41.		42.	
43.		44.	
45.		46.	
47.		48.	
49.		50.	
51.		52.	
53.		54.	
55.		56.	
57.		58.	
59.		60.	

Обработка результатов.

Шкала СП (стремление к принятию): по 1 баллу за ответы «да» по позициям 3, 4, 6, 8-11, 13, 16-19, 21, 23-25, 27-29 и ответы «нет» по позициям: 1, 2, 5, 7, 12, 14, 15, 20, 22, 26. Интерпретация данных: Подсчитывается общая сумма баллов за ответы «да» и «нет».

Шкала СО (страх отвержения): по 1 баллу за ответы «да» по позициям: 1-4, 8-10, 12, 14, 15, 17-19, 22, 23, 25, 27, 28, 30 и ответы «нет» по позициям: 5-7, 11, 13, 16, 20, 21, 24, 26, 29. Интерпретация данных: Подсчитывается общая сумма баллов за ответы «да» и «нет».

Выводы. Если сумма баллов по шкале СП больше таковой по шкале СО, то у испытуемого выражено стремление к аффилиации, если сумма баллов меньше, то выражен мотив «страх отвержения». При равенстве суммарных баллов по обеим шкалам следует учитывать, на каком уровне (высоком или низком) оно проявляется. Если уровни высокие, то это может свидетельствовать о наличии внутреннего дискомфорта, напряженности, т.к. страх отвержения препятствует удовлетворению потребности быть в обществе других людей.

Методика «Направленность личности»

Инструкция. Вам предлагается ряд неоконченных предложений, по каждому из которых возможны три варианта окончания, обозначенные буквами а, б, в. Ответы на вопросы дают ориентировочную информацию о некоторых особенностях личности. Из ответов по каждой позиции выберите тот, который лучше всего отражает Вашу точку зрения. Букву этого ответа отметьте в графе «Больше всего» бланка для ответов. Затем выберите ответ, менее всего соответствующий Вашему мнению, и отметьте его букву в графе «Меньше всего».

Текст опросника

1. Больше всего в жизни дает удовлетворение: а) высокая оценка твоей работы, б) сознание того, что работа выполнена хорошо, в) сознание того, что находишься среди друзей.

2. Если бы я всерьез занимался спортом, то хотел бы быть: а) тренером, б) известным игроком, в) избранным капитаном команды.

3. Лучшими преподавателями являются те, кто: а) имеют индивидуальный подход к обучаемым, б) увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему, в) создают доброжелательную атмосферу в группе.

4. Обучаемые оценивают как самых плохих преподавателей, тех кто: а) не скрывают, что некоторые люди им несимпатичны, б) вызывают у всех дух соревнования, в) создают представление о преподаваемом предмете как не интересующем их.

5. Я рад, если мои друзья: а) помогают другим при всякой возможности, б) всегда верны и надежны, в) интеллигентны, имеют широкие интересы.

6. Лучшими друзьями считают тех: а) с которыми складываются хорошие отношения, б) которые могут сделать больше, чем другие, в) на которых всегда можно положиться.

7. Я хотел бы быть таким, как те: а) кто добился жизненного успеха, б) кто может быть увлеченным человеком. в) кто отличается дружелюбием и доброжелательностью.

8. Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть: а) академиком, б) начальником структурного подразделения, в) опытным специалистом в другой сфере, не в системе образования.

9. Когда я был ребенком, я любил: а) игры с друзьями, б) успевать во всех делах, в) когда меня хвалили.

10. Больше всего мне не нравится, когда: а) я встречаю препятствия в своих занятиях, б) ухудшаются дружеские отношения, в) меня критикуют.

11. Основная задача образования должна заключаться в: а) подготовке обучаемых к работе по специальности, б) развитию индивидуальных способностей и самостоятельности, в) воспитании у обучающихся качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.

12. Мне не нравятся коллективы, в которых: а) недемократичная атмосфера, б) человек теряет индивидуальность в общей массе, в) невозможно проявление собственной инициативы.

13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его: а) для общения с друзьями, б) для любимых дел и самообразования, в) для отдыха.

14. Мне кажется, что я способен на максимальную отдачу, когда: а) работаю с приятными людьми, б) у меня работа по душе, в) мои усилия достаточно вознаграждаются.

15. Я люблю, когда: а) другие ценят меня, б) чувствую удовлетворение от выполняемой работы, в) приятно провожу время с друзьями.

16. Если бы обо мне написали в газете, мне хотелось бы, чтобы: а) отметили мои успехи в делах, б) похвалили за мою работу, в) сообщили, что меня часто выбирают в советы коллективов, в депутаты и пр.

17. Лучше всего учиться, когда преподаватель: а) имеет индивидуальный подход ко мне, б) стимулирует меня на более интенсивный труд, в) вызывает дискуссии по разбираемым вопросам.

18. Нет ничего хуже, чем: а) оскорбление личного достоинства, б) неуспех при выполнении важного задания, в) потеря друзей.

19. Больше всего я ценю: а) личный успех, б) общую, совместную работу, в) фактические результаты.

20. Очень много людей, которые: а) действительно радуются выполненной работе, б) с удовольствием работают совместно, в) выполняют работу по-настоящему хорошо.

21. Я не переношу: а) ссоры и споры, б) неприятие всего нового, в) людей, ставящих себя выше других.

22. Мне хотелось бы: а) чтобы окружающие считали меня своим другом, б) помогать другим в общем деле, в) вызывать восхищение других.

23. Я люблю руководство, которое: а) требовательно, б) пользуется авторитетом, в) доступно.

24. Желательно, чтобы на работе: а) решения принимались совместно, б) была возможность самостоятельно решать проблемы, в) начальство признавало мои достоинства.

25. Хотелось бы прочитать книгу: а) об искусстве хорошо уживаться с другими людьми, б) о жизни выдающегося человека, в) из серии «сделай сам».

26. Если бы у меня были развиты музыкальные способности, то мне хотелось бы быть: а) дирижером, б) солистом, в) композитором.

27. Свободное время с удовольствием провожу: а) увлекаясь детективами, б) в развлечениях с друзьями, в) занимаясь своим хобби.

28. При одинаковом финансовом успехе для меня было бы предпочтительнее: а) подготовит интересный конкурс, б) выиграть в конкурсе, в) организовать конкурс и руководить им.

29. Для меня важнее знать: а) что я хочу сделать, б) как достичь цели, в) как привлечь других к достижению моей цели.

30. Человек должен вести себя так, чтобы: а) другие были довольны им, б) решать, прежде всего, свою задачу, в) не нужно было укорять его за работу.

Лист ответов
Методика «Направленность личности»

№ п/п	Больше всего	Меньше всего
1.	а, б, в	а, б, в
2.	а, б, в	а, б, в
3.	а, б, в	а, б, в
4.	а, б, в	а, б, в
5.	а, б, в	а, б, в
6.	а, б, в	а, б, в
7.	а, б, в	а, б, в

8.	а, б, в	а, б, в
9.	а, б, в	а, б, в
10.	а, б, в	а, б, в
11.	а, б, в	а, б, в
12.	а, б, в	а, б, в
13.	а, б, в	а, б, в
14.	а, б, в	а, б, в
15.	а, б, в	а, б, в
16.	а, б, в	а, б, в
17.	а, б, в	а, б, в
18.	а, б, в	а, б, в
19.	а, б, в	а, б, в
20.	а, б, в	а, б, в
21.	а, б, в	а, б, в
22.	а, б, в	а, б, в
23.	а, б, в	а, б, в
24.	а, б, в	а, б, в
25.	а, б, в	а, б, в
26.	а, б, в	а, б, в
27.	а, б, в	а, б, в
28.	а, б, в	а, б, в
29.	а, б, в	а, б, в
30.	а, б, в	а, б, в

Ключ к методике

За каждый ответ в рубрике «больше всего» - 2 балла, в рубрике «меньше всего» - 0 баллов. Диапазон получаемых в сумме баллов по каждой направленности – от 60 до 0.

Направленность на себя: 1а, 2б, 3а, 4а, 5б, 6в, 7а, 8в, 9в, 10в, 11б, 12б, 13в, 14в, 15а, 16б, 17а, 18а, 19а, 20в, 21в, 22в, 23б, 24в, 25б, 26б, 27а, 28б, 29а, 30в.

Направленность на взаимоотношения: 1в, 2в, 3в, 4б, 5а, 6а, 7в, 8б, 9а, 10б, 11в, 12а, 13а, 14а, 15в, 16в, 17в, 18в, 19в, 20б, 21а, 22а, 23в, 24а, 26а, 27б, 28в, 29в, 30а.

Направленность на задание: 1б, 2а, 3б, 4в, 5а, 6б, 7б, 8а, 9б, 10а, 11а, 12в, 13б, 14б, 15б, 16а, 17б, 18б, 19а, 20а, 21б, 22б, 23а, 24б, 25в, 26в, 27в, 28а, 29б, 30б.

Интерпретация данных:

Направленность на себя отражает, в какой мере испытуемый описывает себя как человека, ожидающего прямого вознаграждения и удовлетворения независимо от того, какую работу и с кем он выполняет. В представлении такого человека группа является «буквально театром», в котором можно удовлетворять определенные общие потребности, показать свои личные трудности, приобрести достоинство, уважение и общественный статус, быть агрессивным или господствовать. Такой человек интроспективен, властен, не реагирует на потребности окружающих людей. Он занимается преимущественно собой, игнорирует людей или работу, которую обязан выполнять.

Направленность на взаимоотношения отражает интенсивность, с которой человек старается поддержать хорошие взаимоотношения, но лишь «на поверхности», что часто препятствует выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Такой человек проявляет большой интерес, когда речь идет о

коллективной деятельности, но по сути сам не вносит никакого вклада в осуществление трудовых заданий группы.

Направленность на задание отражает интенсивность, с которой человек выполняет задание, решает проблемы, и в какой мере он заинтересован выполнять свою работу как можно лучше. Несмотря на свои личные интересы, такой человек будет охотно сотрудничать с коллективом, если это повысит эффективность группы. В коллективе он стремится отстоять свое мнение, которое считает полезным для работы.

Лист ответов

Методика «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности»

Инструкция. Оцените свое отношение к различным факторам, влияющим на Ваше состояние удовлетворенности трудом, поставив в соответствующей клетке знак «+».

№	Оцениваемые факторы	Очень удовлет- ворен	В основном удовлет- ворен	Скорее удовлет- ворен	И удовлетво- рен и нет	Скорее неудовлет- ворен	В основном неудовлет- ворен	Совершенно неудовлет- ворен
		(+3)	(+2)	(+1)	(0)	(-1)	(-2)	(-3)
1.	Значимость профессии							
2.	Престижность профессии							
3.	Вид трудовой деятельности							
4.	Организация труда							
5.	Санитарно-гигиенические условия							
6.	Размер заработной платы							
7.	Возможность повышения квалификации							
8.	Отношение администрации к труду, отдыху и быту работников							
9.	Взаимоотношения с коллегами							
10.	Потребность в общении и коллективной деятельности							
11.	Потребность в реализации индивидуальных особенностей							
12.	Возможность творчества в процессе работы							
13.	Удовлетворенность работой в целом							
	<i>Общая сумма баллов</i>							

Обработка результатов: Используя шкалу оценок, подсчитайте результат, сложив все баллы с учетом знака:

«очень удовлетворен» - (+3 балла)

«в основном удовлетворен» - (+2 балла)

«и удовлетворен, и нет» - (0)

«скорее не удовлетворен» - (-1 балл)

«в основном не удовлетворен» - (-2 балла)

«совершенно не удовлетворен» - (-1 балл).

Интерпретация данных.

Показателем общей удовлетворенности является сумма набранных баллов. Максимальные значения «удовлетворен» - (+39), «не удовлетворен» - (-39).

Методика «Диагностика личности на мотивацию к успеху»

Инструкция

Вам будет предложено 41 утверждение, на каждое из которых ответьте «да» или «нет».

Опросник

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на неопределенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. по отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах отдыха.
11. Усердие – это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня деловым человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю на завтра то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне нужно выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.
25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководства.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.

36. Я обычно мало обращаю внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работа других.
38. Многого, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Ключ к методике: По 1 баллу проставляется за ответ «да» по следующим пунктам опросника: 2-5, 7-10, 14-17, 21, 22, 25-30, 32, 37, 41 и «нет» – по следующим: 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы по пунктам 1, 11, 12, 19, 23, 33-35, 40 – не учитываются. Подсчитывается общая сумма баллов.

1-10 – низкая мотивация к успеху

11-16 – средний уровень мотивации

17-20 – умеренно высокий уровень мотивации

Свыше 21 слишком высокий уровень мотивации

Лист ответов. Методика «Диагностика личности на мотивацию к успеху»

<i>№</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		

<i>№</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		
27.		
28.		

<i>№</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
29.		
30.		
31.		
32.		
33.		
34.		
35.		
36.		
37.		
38.		
39.		
40.		
41.		

Методика «Диагностика личности на мотивацию к избеганию неудач»

Инструкция. Вам предлагается список слов из 30 строк. В каждой строке выберите только одно из трех слов, которое наиболее точно вас характеризует, и отметьте его.

Опросник

№	1	2	3
1.	Смелый	Бдительный	Предприимчивый
2.	Кроткий	Робкий	Упрямый
3.	Осторожный	Решительный	Пессимистичный
4.	Непостоянный	Бесцеремонный	Внимательный
5.	Неумный	Трусливый	Недумающий
6.	Ловкий	Бойкий	Предусмотрительный
7.	Хладнокровный	Колеблющийся	Удалой
8.	Стремительный	Легкомысленный	Боязливый
9.	Незадумывающийся	Жеманный	Непредусмотрительный
10.	Оптимистичный	Добросовестный	Чуткий
11.	Меланхолический	Сомневающийся	Неустойчивый
12.	Трусливый	Небрежный	Взволнованный
13.	Опрометчивый	Тихий	Боязливый
14.	Внимательный	Неблагоразумный	Смелый
15.	Рассудительный	Быстрый	Мужественный
16.	Предприимчивый	Осторожный	Предусмотрительный
17.	Взволнованный	Рассеянный	Робкий
18.	Малодушный	Неосторожный	Бесцеремонный
19.	Пугливый	Нерешительный	Нервный
20.	Исполнительный	Преданный	Авантюрный
21.	Предусмотрительный	Бойкий	Отчаянный
22.	Укрощенный	Безразличный	Небрежный
23.	Осторожный	Беззаботный	Терпеливый
24.	Разумный	Заботливый	Храбрый
25.	Предвидящий	Неустрашимый	Добросовестный
26.	Поспешный	Пугливый	Беззаботный
27.	Рассеянный	Опрометчивый	Пессимистичный
28.	Осмотрительный	Рассудительный	Предприимчивый
29.	Тихий	Неорганизованный	Боязливый
30.	Оптимистичный	Бдительный	Беззаботный

Обработка и интерпретация результатов

За совпадение с ключом присваивается 1 балл. Затем подсчитывается общая сумма баллов, которая соотносится с уровнями выраженности мотивации к избеганию неудач.

Ключ

Номер столбца	Номера строки																														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
1		1	1						1		1	1		1	1			1	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	
2	1	1			1		1		1	1	1		1			1				1	1				1		1		1		1
3			1	1		1	1	1				1	1			1	1						1					1		1	

Уровни выраженности:

0-1 балл – очень низкий уровень мотивации к избеганию неудач, защите

2-10 баллов – низкий уровень

11-16 баллов – средний уровень

17-20 баллов – высокий уровень

Свыше 21 балла – очень высокий уровень мотивации к избеганию неудач, защите.

Методика «Выявление структурных уровней мотивации» (СУМ)

Инструкция. Ниже следуют утверждения и вопросы, касающиеся различных сторон вашей жизни. Прочтите и выберите одно из двух - то, что верно по отношению к вам. Долго раздумывать не надо. Наиболее естественно то решение, которое первым приходит в голову. Свои ответы занесите в Бланк для ответов. Если в отношении вас верно скорее первое высказывание, чем второе, поставьте в нужной клетке знак «+». Если высказывание совершенно определено относится к вам, то – два «+». Если вы с высказыванием «абсолютно согласны» и это только так, поставьте три «+».

1. ВЫ НЕ ОТКАЗЫВАЕТЕ СЕБЕ В ТОМ, ЧТОБЫ

А. Поразмышлять с самим собой и друзьями о том, что все у нас делается «шиворот навыворот» ИЛИ Б. Послушать рассуждения друзей и знакомых на тему «все у нас не так»

2. ВЫ РАБОТАЕТЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ПОТОМУ, ЧТО

А. Ничего не хочется менять в своей жизни ИЛИ Б. Не представляете себя вне системы образования

3. ВЫ СОВЕРШЕННО УВЕРЕНЫ В ТОМ, ЧТО ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ВАШЕГО САМОЧУВСТВИЯ ВАМ НЕОБХОДИМО В ПЕРВУЮ ОЧЕРЕДЬ

А. Изменить свой режим дня и научиться беречь свой организм ИЛИ Б. Заняться саморазвитием и тем самым получить признание со стороны коллег

4. СЕЙЧАС ВАШЕ ОСНОВНОЕ ПРАВИЛО МОГЛО БЫ БЫТЬ ТАКИМ

А. Завтра жить лучше, чем сегодня ИЛИ Б. По доходу и расход

5. ВРЕМЕНАМИ ВЫ ЧУВСТВУЕТЕ, ЧТО ВАМ ЛЕГЧЕ

А. Открыто проявлять свои чувства к другим людям ИЛИ Б. Принимать решения по разным вопросам

6. ВЫ НАСТОРОЖЕННО ОТНОСИТЕСЬ К НЕКОТОРЫМ ИЗ СВОИХ ЗНАКОМЫХ, ПОТОМУ ЧТО

А. Они не всегда искренни в своих чувствах к вам ИЛИ Б. Они не пытаются понять вас

7. ВЫ ЗНАКОМЫ С ПОНЯТИЕМ «ЗАКОМПЛЕКСОВАННОСТЬ» И В НЕКОТОРОЙ СТЕПЕНИ ОТНОСИТЕ ЭТО И К СЕБЕ. НО ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО РЕШИТЕ ЭТУ ПРОБЛЕМУ ПО МЕРЕ ТОГО КАК

А. Выработаете у себя способность не бояться непредвиденных ситуаций ИЛИ Б. Добьетесь того, что из любой ситуации будете извлекать пользу для себя

8. ВЫ УВЕРЕНЫ В ТОМ, ЧТО

А. Действительно достигли многого на пути профессионального роста ИЛИ Б. Система аттестации работников образования не совсем объективно

отражает уровень профессионализма

9. ПОСЛЕДНЕЕ ВРЕМЯ ВЫ ЧАЩЕ ВСЕГО НАХОДИТЕСЬ В СОСТОЯНИИ РАЗДРАЖЕННОСТИ ИЗ-ЗА

А. Низкой заработной платы ИЛИ Б. Отсутствия одобрения и благодарности за свой труд

10. НА СЕГОДНЯШНИЙ ДЕНЬ ВАС БОЛЬШЕ БЕСПОКОИТ СОСТОЯНИЕ ДЕЛ

А. В вашей семье ИЛИ Б. В вашем трудовом коллективе

11. ВАМ ХОТЕЛОСЬ БЫ ВИДЕТЬ СВОИХ КОЛЛЕГ

А. Более терпимыми ИЛИ Б. Более свободными, раскрепощенными

12. ВЫ ЧУВСТВУЕТЕ, ЧТО ЖИЗНЬ СУЩЕСТВЕННО ИЗМЕНИЛАСЬ И ЭТО ДЕЛАЕТ ВАС ДРУГИМ ЧЕЛОВЕКОМ В СМЫСЛЕ

А. Появления у вас таких признаков: обеспокоенность, нервозность, нетерпимость к окружающим ИЛИ Б. Появления у вас признаков уверенности в том, что Вы сумеете реализовать свои жизненные планы

13. ВАМ ЧАСТО ПРИХОДИТ В ГОЛОВУ ИДЕЯ О ТОМ, ЧТО

А. Ваш учебная дисциплина – одна из многих и вовсе необязательно «вдалбливать» ее обучающимся ИЛИ Б. Нужно изменить существующий порядок обучения вашему предмету для того, чтобы его изучали с большим удовольствием

14. КОГДА-ТО НАДО И ПОМЕЧТАТЬ... ПРЕДПОЛОЖИМ, У ВАС ЕСТЬ ВЫБОР. ЧТО БЫ ВЫ ПРЕДПОЧЛИ?

А. Замок, ковер-самолет или скатерть-самобранку ИЛИ Б. Космическое путешествие к живым существам

15. БЫВАЕТ, ВЫ ЧУВСТВУЕТЕ СЕБЯ НЕЛОВКО В ТОЙ ИЛИ ИНОЙ СИТУАЦИИ. ВЫ КАК БЫ «НЕ В СВОЕЙ ТАРЕЛКЕ». ПО-ВАШЕМУ, В ЧЕМ ЗДЕСЬ ПРИЧИНА?

А. В том, что в вас «работает» чувство страха перед чем - то ИЛИ Б. Просто не хватает определенного опыта и навыков поведения в некоторых ситуациях

16. ВЫ ВЕРИТЕ, ЧТО ЧЕЛОВЕК ЩЕДР ТОЛЬКО ТОГДА,

А. Когда он богат ИЛИ Б. Когда его любят

17. ВАМ ОЧЕНЬ ХОТЕЛОСЬ БЫ «БРОСИТЬ ВСЕ» И

А. Поехать отдохнуть куда-нибудь ИЛИ Б. Наконец взяться и написать книгу о важном, с Вашей точки зрения

18. НА ВАШ ВЗГЛЯД, НЕ ПОТЕРЯЛА СВОЕЙ АКТУАЛЬНОСТИ ИДЕЯ

А. Не имей сто рублей, а имей сто друзей ИЛИ Б. Не хлебом единым жив человек

19. У ВАС БЫВАЮТ ПЕРИОДЫ ТАКОГО БЕСПОКОЙСТВА, ЧТО ТРУДНО УСИДЕТЬ НА МЕСТЕ, ТОГДА ВЫ

А. Начинаете готовить что-нибудь на кухне и «утоляете голод» ИЛИ Б. Уходите из дома к родственникам или знакомым

20. ВЫ ПОЛНЫ ЭНЕРГИИ И ЭНТУЗИАЗМА, ЧУВСТВУЕТЕ, ЧТО МОЖЕТЕ «ГОРЫ СВЕРНУТЬ», ЕСЛИ

А. Ваша сексуальная жизнь в полном порядке ИЛИ Б. Убедились, что кое-что вы в этой жизни изменить все-таки можете

21. БОЛЬШИНСТВО ЗНАЮЩИХ ВАС ЛЮДЕЙ СЧИТАЕТ, ЧТО ВЫ

А. Вполне обеспеченный и довольный жизнью человек ИЛИ Б. Немного неудачник, но порядочный и трудолюбивый человек

22. ВЫ БЫЛИ БЫ ЧРЕЗВЫЧАЙНО РАДЫ, ЕСЛИ БЫ ВДРУГ ОБНАРУЖИЛИ, ЧТО

А. Можете позволить себе все, что вам хочется ИЛИ Б. Ваша кандидатура выставлена на выборах в члены Государственной Думы и Вы можете победить

23. ВАМ ТРУДНЕЕ БЫЛО БЫ РАССТАТЬСЯ С

А. Привычкой вкусно поесть ИЛИ Б. Мечтами о том, что завтра будет лучше, чем сегодня

24. ВЫ ЗАДУМЫВАЕТЕСЬ О СМЫСЛЕ ЖИЗНИ, О СВОЕМ НАЗНАЧЕНИИ В ЭТОМ МИРЕ... ПОСЛЕ ТАКИХ РАССУЖДЕНИЙ КАЖЕТСЯ, ЧТО ВАМ ДОРОЖЕ ВСЕГО

А. Любовь ИЛИ Б. Понимание и поддержка

25. КАК ВЫ ДУМАЕТЕ, ЧТО ЯВЛЯЕТСЯ ЗАЛОГОМ ОПТИМИЗМА В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

А. Отличное здоровье ИЛИ Б. Ощущение творческого полета

Бланк для ответов

№п/п	А			Б			Результаты	
1								
2							I	
3							II	
4							III	
5							IV	
6							V	
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								

Ключ к методике выявления структурных уровней МПС личности

Порядковый номер вопроса	Уровень потребности	
	А	Б
1	IV	II
2	II	V
3	I	IV
4	V	I
5	III	IV
6	III	V
7	II	IV
8	V	IV
9	I	IV
10	II	III
11	V	III
12	II	V
13	II	V
14	I	III
15	II	III
16	II	III
17	I	IV
18	III	IV
19	I	III
20	I	V
21	II	IV
22	I	IV
23	I	II
24	III	V
25	I	V

Обработка и интерпретация результатов

Подсчитать количество полученных баллов в соответствии с ключом, получится пять значений, каждое соответствует пяти уровням потребностей в пирамиде А.Маслоу.

Полученные результаты необходимо представить в виде графика. На оси абсцисс отмечаются пять уровней потребностей в соответствии с классификацией А.Маслоу, на оси ординат – оценка выраженности в баллах по каждому уровню потребностей. Анализ осуществляется по критериям: структура, степень выраженности признака, преобладающие потребности личности. В психологических исследованиях критерий структуры используется при изучении психических явлений как системы, когда необходимо учитывать ее сложность и целостность. Система в этом случае рассматривается в статике в один из моментов ее существования, без учета всех предыдущих изменений и возможных изменений в будущем.

В соответствии с графиком МПС личности относится к одному из трех типов: 1) мотивационно-потребностный тип (МПТ) нисходящего вида; 2) МПТ переходного вида; 3) МПТ восходящего вида.

Описание типов мотивационно-потребностной сферы личности.

МПТ нисходящего вида. Характерные признаки вида: очевидно проявляющиеся различия между степенью выраженности низших и высших потребностей. Переход от первых ко вторым может быть плавным или с изменениями (большими или меньшими) кривой на отдельных участках графика. МПТ такого вида рассматриваем как этап в развитии мотивационно-потребностной сферы личности с очевидным преобладанием низших потребностей над высшими. Это первый уровень структурной организации МПС личности.

МПТ латентного (переходного) вида. Характерные признаки вида: очевидно проявляющиеся различия в степени выраженности отдельных групп потребностей по сравнению с другими без четко выраженной тенденции к преобладанию низших или высших потребностей. Это этап в развитии МПС личности, на котором «идет борьба» потребностей разного уровня. Можно сказать, что это второй уровень организации МПС личности.

МПТ восходящего вида. Характерные признаки вида: в большей или меньшей степени проявляющиеся различия в выраженности преобладания высших потребностей над низшими. Характер перехода кривой от низших потребностей к высшим может быть различным. Он может быть плавным или с резкими изменениями кривой на отдельных участках графика. Это этап в развитии МПС личности, который характеризуется определенной выраженностью преобладания высших потребностей над низшими. Это третий уровень развития МПС личности.