



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ**  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«ЧЕЛЯБИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
(ФГБОУ ВО «ЧГПУ»)

**ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ**

**КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РЕЗЕРВА РУКОВОДИТЕЛЕЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

**Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.02 – «Психолого-педагогическое образование»**

**Магистерская программа  
«Психология управления образовательной средой»**

Выполнил:  
студент группы ОФ– 210/172-2-1  
Кутепов Андрей Анатольевич

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.  
зав. кафедрой теоретической  
и прикладной психологии  
Кондратьева Ольга Александровна

Научный руководитель:  
доктор психол.н., проф., декан ф-та  
психологии ЧГПУ  
Долгова В.И.

**Челябинск  
2016**

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций в психологии.....	10
1.1. Профессиональная подготовка резерва руководителей образовательных организаций как проблема психологии управления образовательной средой..	10
1.2. Психолого-педагогическое сопровождение - подходы к определению понятия.....	31
1.3. Модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций .....	38
Глава 2. Организация опытно-экспериментального исследования эффективности психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций .....	49
2.1. Этапы, методы и методики исследования .....	49
2.2. Характеристика выборки и результатов констатирующего эксперимента .....	52
Глава 3. Опытное-экспериментальное исследование эффективности психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.....	70
3.1. Программа психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.....	70
3.2. Анализ эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций .....	77
3.3. Психолого-педагогические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.....	81
3.4. Технологическая карта внедрения результатов опытно-экспериментального исследования .....	85
Заключение.....	92
Список литературы.....	97.
Приложение.....	101..

## Введение

Подготовке профессиональных управленцев сегодня уделяется большое и нарастающее внимание во всех развитых странах мира. Потребность в профессионализации управленческой деятельности в сфере образования начала осознаваться на Западе в 60-х – 70-х годах. В нашей стране вопросы профессиональной подготовки руководителей школ стали актуальными лишь в середине 90-х годов. Существовавшая до этого система повышения квалификации управленческих кадров не обеспечивала решения этой задачи, прежде всего, в силу слабого программно-методического и кадрового обеспечения [34, С. 147].

Проблемы профессионального отбора руководителей образовательных организаций освещаются в работах по психологии труда, социальной психологии, психологии управления (Е.Е.Вендеров, И.П.Волков, Э.Ф.Зеер, Ю.Н.Емельянов, А.В.Крылов, Е.А.Климов, А.Я.Найн, К.К.Платонов, Р.Х.Шакуров и другие). Разработке концепции повышения профессионально-управленческой квалификации помогают фундаментальные исследования профессионально важных качеств (Н.Н.Богомолова, А.М.Зимичев, В.В.Яковлев); эффективности методов подготовки кадров управления (С.Л.Братченко, С.Г.Вершловский, Ю.А.Конаржевский, В.Ю.Кричевский, Т.И.Шамова, В.А.Якунин); соотношения управленческой и психологической подготовки (М.Альберт, В.И. Долгова, П.Т.Долгов, М.Х.Мескон, А.В.Филиппов, Ф.Хедоуори, И.К.Шалаев); активизации обучения и прогнозирования деятельности (В.Х.Манеров, Л.А.Регуш, В.М.Снетков, Н.Ю.Хрящев, А.Ф.Эсаулов); развития личности (Е.П.Ильин, В.Н.Панфёров, А.И.Раев, А.А.Реан, Е.Ф.Рыбалко, Е.И.Степанова).

Практика работы кадровых служб показывает, что формирование резерва руководителей образовательных организаций, решение о назначении руководителя обычно выносится на основе прогностической оценки

последствий его взаимодействия с будущими подчинёнными, что толкает к заманчивой перспективе создания идеальной модели личностных особенностей и профессиональных качеств руководителя. Но при этом обычно упускается из виду конкретная структура группы, многообразие типических ситуаций и вариантов реального взаимовлияния, которые могут быть изучены лишь в естественных условиях функционирования коллектива. Обозначенное противоречие вполне может быть разрешено в сфере образования, где имеется возможность учитывать принцип системного подхода в кадровой работе. Принцип означает, что рекомендации по психологическому отбору руководителей образовательных организаций должны быть основаны на изучении особенностей развития и взаимосвязи различных профессионально важных психологических качеств личности руководителя, а также возможного влияния на них характеристик объекта, содержания, условий и организации деятельности [26].

Актуальность проблемы, ее социальная значимость и недостаточная разработанность в теоретическом и методологическом аспектах определили выбор темы исследования: «Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций».

Цель работы - теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

Объект исследования – профессиональная подготовка резерва руководителей образовательных организаций.

Предмет - психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

Гипотеза исследования: профессиональная подготовка резерва руководителей образовательных организаций будет эффективной, если будут

реализованы условия ее психолого-психологического сопровождения, включающие:

1) диагностирование и учет профессионально важных качеств личности кандидатов на должность руководителя;

2) прогнозирование эффективности управленческой деятельности кандидатов;

3) создание и реализацию опытно-экспериментальной программы по формированию профессиональной компетентности руководителя в преадаптационный период вхождения в профессию.

Поставленная цель определила решение следующих задач:

1) теоретически проанализировать профессиональную подготовку резерва руководителей образовательных организаций и условия ее психолого-педагогического сопровождения как проблему психологии управления образовательной средой;

2) осуществить моделирование психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

3) организовать опытно-экспериментальное исследование эффективности психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

4) разработать программу психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

5) проанализировать эффективность реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

6) разработать психолого-педагогические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

Методы и методики исследования:

Теоретические методы: анализ, обобщение и систематизация литературных источников по теме квалификационной работы;

Эмпирические методы: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование по психодиагностическим методикам: тест Амтхауэра CFT-3 (диагностика уровня интеллектуального развития), опросник В.М.Русалова (диагностика структуры темперамента), самоактуализационный тест А.Шострома (диагностика личностных ориентаций), ориентировочная анкета В.Смекало, М.Кучера (диагностика направленности личности), тест мотивации достижений Г.Меррея (диагностика мотивации достижений), тест А.В.Жуплева (диагностика стиля управления), опросник В.В.Бойко (диагностика эмоционального выгорания в профессии).

Статистические: метод математической обработки эмпирических данных t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции К.Пирсона.

Экспериментальная база и выборка исследования. Базой исследования выступил отдел обеспечения общего образования Комитета по делам образования г.Челябинска. Экспериментальную выборку составили заместители директоров по учебно-воспитательной работе, заместители директоров по научно-методической работе, заместители директоров по воспитательной работе, заведующие кафедрами, педагоги-психологи образовательных организаций города Челябинска, потенциально составляющие группу резерва руководителей, слушателей курсовой переподготовки по направлению «Менеджмент в образовании». Все испытуемые – женщины, средний возраст – 40 лет. Общий объем выборки исследования составил 130 человек.

Теоретико-методологическая значимость исследования:

- на основе научно-теоретического анализа отечественного и зарубежного опыта выявлены проблемы и принципы профессиональной подготовки резерва

руководителей образовательных организаций и ее психолого-педагогического сопровождения;

- систематизированы концептуальные подходы к пониманию психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей, а также конкретизированы теоретические положения о профессионально важных качествах личности руководителей образовательных организаций, их психологических составляющих;

- определен комплекс условий эффективности психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей;

- разработана структурно-функциональная модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей;

- с учетом основных теоретических констант проблемы разработана и проверена эффективность программы психолого-педагогического сопровождения резерва руководителей образовательных организаций.

Практическая значимость: полученные результаты исследования позволят совершенствовать процесс профессиональной подготовки резерва руководителей образовательной организации. Это возможно благодаря разработанной и апробированной программе по реализации условий психолого-педагогического сопровождения. Внедрение эффективных методологически и методически обеспеченных психолого-педагогических программ сопровождения обеспечит государству экономическую и социально-психологическую выгоду и позволит оптимизировать процесс формирования потенциальных руководителей образовательных организаций, владеющих психологическими знаниями и сформированными психолого-педагогическими компетенциями необходимыми для адаптации и эффективной реализации профессиональной деятельности. Диагностический пакет, апробированный в рамках работы, позволяет оценивать эффективность влияния специальных

программ психолого-педагогического сопровождения на успешность процесса профессиональной подготовки резерва руководителей.

Материалы работы могут быть использованы в деятельности руководителей разного уровня, педагогов и практических психологов в системе образования, а также при организации специальных программ профессиональной подготовки для потенциальных руководителей системы образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональная подготовка резерва руководителей образовательных организаций концептуально строится на основе компетентностного подхода, с учетом профессионально важных качеств личности руководителей образовательных организаций.

2. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных учреждений представляет собой непрерывную, целостную, системно организованную профессиональную деятельность психолога, направленную на создание оптимальных условий повышения профессиональной компетентности потенциальных руководителей и предполагает реализацию информационно-аналитического, консультативного, программно-целевого и коррекционно-развивающего направлений деятельности педагога-психолога.

3. Модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных учреждений основывается на системном, субъектно-деятельностном, компетентностном и культурологическом подходах; структурно представлена целевым, содержательным, технологическим и аналитико-результативными компонентами, реализуется в программе психолого-педагогического сопровождения деятельности.

Апробация результатов диссертации: группы слушателей курсовой переподготовки по направлению «Менеджмент в образовании» в РАНХиГС.



Результаты представлены на Международной научно-практической конференции «Особенности организации образовательного процесса детей с ОВЗ в условиях переходного периода к введению СФГОС (Челябинск, март 2015).

Структура и объем диссертации: диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения. Объем диссертации - 108 стр. без учета списка литературы и приложений. Список литературы – 40 источников, в том числе 1 публикация студента.

## **Глава 1. Теоретические основы исследования проблемы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций в психологии**

### **1.1. Профессиональная подготовка резерва руководителей образовательных организаций как проблема психологии управления образовательной средой**

Создание кадрового резерва и формирование руководящего состава на уровне среднего звена, способного решать как производственные, так и управленческие задачи - одна из важнейших функций кадровой политики на современном этапе развития, от качества реализации которой зависит будущий управленческий потенциал организации.

С точки зрения Мякушкина Д.Е. [26] процесс формирования управленческого состава на сегодняшний день справедливо считается одним из основных условий дальнейшего развития любой организации. Интенсификация труда, изменение содержания большинства видов трудовой деятельности, появление новых профессий, увеличили значение оценки персонала и повысили требования к соответствию личностных особенностей действующих руководителей различного уровня в организации требованиям профессии. Вместе с тем, сложность и многоплановость процессов подбора и расстановки управленческих кадров побудили начать активные поиски новых подходов к созданию и развитию управленческого потенциала организации, в большей степени соответствующих реалиям сегодняшнего дня. Традиционные методы оценки управленческого персонала при подборе не обеспечивают прогнозирование степени эффективности управленческой деятельности претендентов на должность руководителя, а результаты обучения и развития кандидатов на руководящую должность далеко не всегда дают желаемый результат. Основной причиной такого положения дел может являться несоответствие используемого для решения этих задач инструментария необходимому на сегодняшний день и адекватного целям и задачам развития организации подходу к управлению.

На сегодняшний день существует несколько описанных и апробированных на практике подходов к управлению [8,20,24,26,30,29,31,35]. Так, экономический подход дал начало концепции использования трудовых ресурсов и в рамках этого подхода ведущее место занимает инструментальная, а не управленческая подготовка сотрудников. Под принципами управления здесь можно понимать единство руководства (подчиненный получает приказы только от одного начальника); соблюдение строгой управленческой вертикали; фиксирование объема контроля и ответственности за руководителями; обеспечение жесткой дисциплины; достижение баланса между властью и ответственностью. В качестве ведущего условия для эффективности управленческой деятельности выступает четкость при постановке задач для исполнения при условии, что работники согласны быть деталью машины и при этом вести себя так, как запланировано. При этом возникает ряд проблем, связанных, прежде всего, с дегуманизирующим воздействием подобной системы управления на персонал, с возникновением нежелательных последствий в том случае, если интересы сотрудника станут отличаться от целей предприятия. При этом одной из особенностей данной организации является наличие неповоротливой бюрократической надстройки, серьезно осложняющей процессы адаптации подразделений к меняющимся условиям внешней и внутренней среды. В плоскости органического подхода к управлению сформировались концепция управления персоналом и концепция управления человеческими ресурсами. Организация стала пониматься как живой организм, взаимодействующий с окружающей средой, при этом содержание управленческой деятельности стало соответствовать доминирующим потребностям личности с вовлечением сотрудников в процесс управления. В рамках этого подхода организация понимается в терминах взаимосвязанных подсистем.

Гуманистический подход исходит из концепции управления человеком и из представления об организации как о культурном феномене.

Организационная культура ложится в основу объяснения сути процессов управления персоналом. Деятельность по управлению персоналом в рамках этого подхода основывается на представлениях о людях как целостных уникальных образованиях с собственной миссией.

С точки зрения Базарова Т.Ю. [30] в последние годы в нашей стране явно прослеживается тенденция к переходу от управления персоналом к управлению человеческими ресурсами. Классический подход к управлению персоналом получил название «управление кадрами». Этот подход характеризуется отношением к людям как к одному из факторов производства, ориентацией на авторитарный стиль руководства людьми, стремлением к минимизации затрат на привлечение и повышение квалификации кадров; использованием преимущественно денежных стимулов; индивидуальной организацией труда; краткосрочным планированием кадров предприятия. Кадровые службы на большинстве крупных промышленных предприятий занимаются фиксацией процессов найма, перемещения и увольнения, планированием потребности в кадрах в соответствии с заданиями производственных планов. Технократический подход был перенесён в практику организации производственных и трудовых процессов в связи с потребностью повышения эффективности деятельности крупномасштабных производственных систем. Работник в подобных человеко-машинных системах трактуется как «винтик», а проблема оптимизации функционирования таких технологических процессов решается за счёт использования более эффективных механизмов контроля и вознаграждения. Конечная цель рационализации - повысить уровень эксплуатации всех составных элементов этой системы, в том числе и «человеческого материала». До определённого уровня развития организации технократический подход к управлению кадрами достаточно эффективен. Но явным и наиболее негативным его последствием является, как правило, возникновение проблем социальных.

«Управление человеческими ресурсами» как подход к управлению людьми в организации основывается на ряде принципов, в соответствии с которыми значимость человека в организации должна быть одной из основных ценностей культуры, признаваемой всеми её сотрудниками сверху донизу. Управление человеческими ресурсами - это не просто функция специалистов, а сфера ответственности всех менеджеров организации. Люди - это самый главный ресурс и эффективное управление ими является ключом к успеху организации. Поэтому политика и процедуры в области человеческих ресурсов должны быть тесно связаны с организационными целями и стратегическими планами, и вносить важный вклад в их достижение. Управление персоналом должно осуществляться исходя из стратегических задач организации, а не быть лишь действием, реагирующим на возникающие проблемы, а функции, связанные с управлением персоналом, необходимо рассматривать как основные задачи менеджмента.

С точки зрения Чечель И.Д. [34] формирование руководящего состава на уровне среднего и высшего звена - одна из важнейших функций кадровой политики, от качества реализации которой зависит управленческий потенциал организации. Сегодня большинство предприятий заинтересованно в профессиональном росте перспективных сотрудников и создании условий, при которых их управленческий потенциал будет проявляться в максимальной степени. Выявление и подготовка будущих руководителей является сегодня важнейшим фактором успеха в развитии, поэтому одним из направлений работы служб управления персоналом является создание системы подбора, развития и перемещения действующих и будущих руководителей.

Кадровый резерв - это группа сотрудников организации, обладающих способностями и потенциалом к управленческой деятельности, сформированная в результате отбора для дальнейшей систематической целевой подготовки [6,16,23,30,36]. Сама система замещения руководителей, по сути, представляет собой процесс оптимизации управленческой деятельности и

схему развития организационной структуры предприятия, ориентированную на конкретных работников с их приоритетами и управленческими ориентациями. Схемы замещения разрабатываются службами управления персоналом и выступают в качестве документа, регламентирующего процедуру ротации рабочих мест.

С точки зрения Мякушкина Д.Е. [26] планирование кадрового резерва осуществляется для прогнозирования персональных продвижений сотрудников и последовательности этих перемещений по различным уровням управленческой иерархии. Периодичность формирования групп резерва зависит от размера организации, потребности в руководящих кадрах на среднесрочный и долгосрочный период, количества и качества уже подготовленных кандидатов на руководящие должности. При действующих процессах подготовки резерва минимизируется срок адаптации работника к новой должности, а также появляется реальная возможность сформировать у резервистов необходимую степень лояльности к организации и создать условия для долгосрочного сотрудничества на основе ясных перспектив карьерного роста в данной компании. Работа по формированию резерва позволяет осуществить постепенную «смену поколений», сохранить преемственность избежать революционных перемен, которые часто сопровождают появление нового руководителя и способны блокировать деятельность подразделений на продолжительный период.

Источником формирования резерва являются квалифицированные специалисты, заместители руководителей подразделений, руководители технологического и управленческого уровня, а так же дипломированные специалисты, замещающие рабочие должности.

По типологии кадровый резерв разделяют на резерв по виду деятельности, резерв по времени назначения, резерв по степени подготовки и резерв по уровню в организации.

Резерв по виду деятельности. Резерв развития включает в себя группу специалистов и действующих руководителей, прошедших отбор и способных к эффективной работе в рамках новых направлений деятельности при реорганизации предприятия, появлении нового продукта или технологий. Резерв функционирования состоит из специалистов и руководителей технологического или управленческого уровня, способных в будущем обеспечить эффективное управление организацией или подразделениями.

Резерв по времени назначения. Стратегический резерв - молодые специалисты или руководители технологического уровня с выявленным управленческим потенциалом, участвующие в программах подготовки, сформированными в соответствии со стратегическими целями развития организации и способные к будущей управленческой деятельности в отдаленной перспективе. В отношении данных сотрудников необходимо разрабатывать ряд мероприятий, имеющих целью их удержание в организации до появления условий для их выдвижения на вышестоящую должность. Данная группа резерва способна сформировать будущий управленческий потенциал организации. Оперативный резерв - группа специалистов и руководителей технологического и управленческого уровня, которые прошли обучение и могут претендовать на руководящие должности в ближайшее время, либо выдвижение которых на вышестоящие должности отсрочено в связи с рядом объективных причин.

Резерв по степени подготовки. Группа действующего резерва - специалисты и руководители, успешно прошедшие отбор и обучение и готовые к деятельности на новой должности (готовые к участию в конкурсе на замещение вакантной должности руководителя). Группа резерва для обучения и развития - специалисты и руководители, успешно прошедшие отбор и находящиеся в процессе обучения.

Резерв по уровню в организации. Резерв на технологический уровень - квалифицированные специалисты, а также дипломированные специалисты,

замещающие рабочие должности. Резерв на управленческий уровень - квалифицированные специалисты, руководители технологического уровня, заместители руководителей управленческого уровня.

Резерв на институционный уровень - заместители руководителей подразделений, руководители управленческого уровня, заместители руководителей институционного уровня.

Сами группы резерва формируются на основании результатов комплексной оценки кандидатов, деловой оценки, аттестации, характеристик и отзывов руководителей и т.д. с учетом ряда принципов [29,30,35]:

1. Плановость - своевременный и долгосрочный анализ количественной потребности организации в руководящих кадрах;

2. Непрерывность - система подготовки руководителей планируется и разрабатывается на несколько лет вперед и начинает реализовываться с момента выдвижения специалистов в резерв, обеспечивая непрерывность подготовки специалиста;

3. Комплексность - включение кандидатов в систему комплексной подготовки, обеспечивающей не только передачу знаний в разных областях науки и практики, но направленную на развитие личности членов группы резерва, выработку управленческой позиции и формирование способности и готовности участников в полной мере взять на себя роль руководителя в будущей управленческой деятельности;

4. Доступность - реальная возможность попасть в группу резерва всем специалистам, удовлетворяющим формальным критериям.

Кроме того, особое значение имеют:

- Принцип актуальности резерва, основанный на реальной потребности организации в замещении руководящих должностей;

- Принцип перспективности кандидата в группу резерва, который не только ставит вопрос о наличии у кандидатов соответствующих способностей и



потенциала, но и предъявляет особые требования к оценочным технологиям для замера этого потенциала;

– Принцип соответствия кандидата типу резерва, который предполагает наличие инструментария для выявления ориентации кандидатов на тип карьеры в организации.

Формирование резерва должно осуществляться независимо от мнений руководителей о конкретных сотрудниках и основываться на независимых заключениях группы экспертов. В то же время необходимо вовлекать действующих руководителей в процесс работы с резервом, обеспечивая тем самым преемственность и повышая результативность процесса подготовки кандидатов на руководящую должность. Само участие действующих руководителей в процессе подготовки резерва поможет снять возможное напряжение и уменьшить риск возникновения конфликтов между ними и будущими руководителями. Необходимо привлекать руководителей к формированию критериев оценки кандидатов, к процедурам оценки, давать им обратную связь по итогам оценки их подчиненных, согласовывать планы обучения и развития резервистов, внедрять наставничество и регулярно информировать о том, что происходит с группой резерва [8].

Сама реализация функции подготовки управленческих кадров не должна передаваться под контроль руководителей тех подразделений, в которых присутствует потребность в подготовке управленческих кадров. Опыт показывает, что в этом случае в группу резерва часто назначаются работники, отсутствие которых на рабочем месте (например, для прохождения стажировок или обучения с отрывом от производства) будет в наименьшей степени сказываться на результатах деятельности всего подразделения. Вместе с тем действующие руководители склонны включать в резерв не перспективных подчиненных с развитыми управленческими способностями, а хороших исполнителей и доверенных лиц, которые не способны составить им (действующим руководителям) возможную конкуренцию в будущем. Кроме

того, недостаточно обоснованной и в наименьшей степени привлекательной кажется идея подготовки резервистов на конкретную должность в организации (в первую очередь - на управленческом и институциональном уровне): в результате снижается степень конкуренции в среде возможных кандидатов при назначении на должность, и сужаются перспективы карьерного роста для подавляющего большинства сотрудников [12].

Для максимально эффективного внедрения процесса подготовки резерва необходимо создание прозрачной системы перемещения руководящих кадров на основании открытых конкурсов, обеспечение благоприятных условий для перспективных сотрудников с выраженным управленческим потенциалом, а также проектирование новых направлений деятельности и отделов, которые они могут возглавить. Функции по управлению процессами формирования и подготовки резерва должны реализовываться службой управления персоналом (отделом развития персонала) и контролироваться генеральным директором предприятия или одним из его заместителей. Только в этом случае можно говорить о результативности процесса подготовки управленческих кадров.

С точки зрения Чепель И.Д. [35] развитие отечественного образования в начале XXI века, характеризующееся глобализацией его проблем, сопровождается возникновением и распространением новой философии образования, развитием аксиологических парадигм. Мощная волна инноваций охватывает всю систему дополнительного профессионального образования. Вызовы времени порождают новые проблемы в исследовании процессов непрерывного профессионального развития руководителей образовательных учреждений. В настоящее время наблюдается недостаточность научной концептуальной разработанности вопросов подготовки руководителей образовательных организаций к работе в новых, быстро изменяющихся условиях модернизации образования. Сложившийся в течение многих десятилетий авторитарный стиль управления в образовательных системах привел к тому, что руководитель образовательных организаций не готов

своевременно учитывать происходящие социальные изменения в социуме и экономике и соответственно выстраивать, и координировать свою деятельность. Весьма значимыми при этом являются вопросы подготовки резерва управленческих кадров образовательных организаций, разработка научных основ интеграции формального, неформального и информального образования в профессиональном развитии управленческих кадров.

В работе с действующими руководителями и резервом управленческих кадров системы образования представлен традиционный менеджмент, не адаптированный к образовательной отрасли, полностью отсутствует крайне релевантный контент культуры управления инновациями. Низкая эффективность инновационных процессов в образовании обусловлена рядом причин, свойственных вообще реформируемым социокультурным практикам и системам: сопротивление людей и общества в целом инновациям (В. Лазарев, М. Поташник, К. Ушаков и др.); несформированность культуры управления инновациями в социокультурной системах (О. Генисаретский, С. Зуев, Г. Щедровицкий и др.), однако весьма значимой является и причина низкой эффективности, заключающаяся в том, что непосредственные участники изменений, т.е. практические работники системы образования, не понимают ни «что», ни «зачем», ни «как» проводить эти инновации (М. Фуллан) [19].

Сравнительный анализ зарубежных исследователей США, Англии, Финляндии и др. и отечественных отраслевых документов (более 200 в различных отраслях) демонстрирует полное отсутствие в РФ научного подхода к решению проблемы методологии, теории и практики формирования подготовки и обновления кадрового резерва руководителей системы образования всех уровней. Отсутствуют четкие концептуальные подходы к процессу формирования кадрового резерва, что ставит под сомнение легитимность отбора; не ведется индивидуализированная работа по профессиональному развитию претендентов, не фиксируется личный и профессиональный прогресс или регресс потенциальных руководителей;

совершенно не учитываются индивидуальные личностные качества будущих потенциальных лидеров и т.п. [36].

Качество образования в современной школе в значительной мере определяется не только профессионализму учителя, но и уровнем профессиональной подготовки её лидера – директора [6].

Консалтинговое агентство McKinsey провело первое международное обследование профессиональной деятельности директоров школ. Было зафиксировано, что в ряде стран к руководству школой также привлекаются специалисты из различных секторов экономики, но основная группа руководителей формируется из педагогических кадров. В Нью-Йорке и Нидерландах предпринимались попытки привлечения директоров школ из бизнес - среды. Но в обеих системах эти программы не играют большой роли в привлечении кадров, т.к. имея опыт педагогической работы, учителю легче возглавить школьный коллектив. В настоящее время растут полномочия директоров школ. Лучшие лидеры сочетают деятельность директора-менеджера и руководителя, персонально отвечающего за качество образования, за успех своей школы. Сравнительный анализ международного обследования директоров показал, что лучшие из них работают 58 часов в неделю. Эффективность работы таких руководителей обеспечивает в школе качество образования при высоком качестве руководства коллективом. В таких школах работают лучшие учителя, и каждый ученик добивается успеха. В Нью-Йорке, например, заработная плата директора школы зависит от качества преподавания в школе.

Но при этом увеличение автономии школ требует от школьных лидеров знаний и навыков работы в области менеджмента, т.е. опыта профессионального осуществления функций управления. В своем докладе «Лидеры системы образования» старший партнер консалтингового агентства McKinsey, экс-советник по вопросам образования премьер-министра Великобритании Майкл Барбер отмечает, что международное обследование

школьных лидеров восьми ведущих стран мира показало, что после первой фазы развития автономии школьной организации руководители, почувствовав независимость и самостоятельность, начинают активно сочетать функции менеджера и лидера педагогического коллектива. Для такой комплексной деятельности директору школы необходимо формировать и развивать целый комплекс управленческих компетенций.

В последнее время и в отечественном образовании стали часто говорить о компетентностной концепции формирования и развития педагогических и управленческих кадров. Руководитель образовательного учреждения должен обладать управленческими компетентностями [4,7,8].

В отечественной педагогической науке часто компетентность специалиста рассматривается с позиций сформированности профессиональных компетенций. Однако следует знать и другие подходы к ведущей оценке профессионализма специалиста. Например, американская модель компетентного работника акцентирует внимание на той части спектра индивидуально-психологических качеств, в которую входят самостоятельность, дисциплинированность и коммуникативность. Ключевым моментом является также потребность в саморазвитии. При этом важнейшим компонентом квалификации работника становится способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда.

В результате исследования, проведенного Чепель И.Д. [36], выявлено и обосновано поэтапное формирование управленческих кадров в системе образования. На основе компетентностного подхода на первом этапе выделяется резерв руководителей на основе анализа личностных психофункциональных качеств, т.е. тестируется ключевая управленческая компетентность (компетенции: коммуникативная культурно-ценностная, мотивационная, самосовершенствование, социально-правовая; способность управлять собой, четкие личные цели) и элементы специальной (менеджерской) компетентности (навык решать проблемы, способность влиять на окружающих,

креативность и способность к инновациям). Учитывая, что компетенция – это заданная личностное, социальное и профессиональное требование к специалисту, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности, крайне важно контингент потенциальных руководителей (кадровый резерв) формировать с учетом результатов первого этапа аттестации. На втором этапе проводится анализ сформированности остальных требуемых компетенций специальной компетентности руководителя и базовой компетентности. Недостающие компетенции формируются и развиваются у претендентов путем формального (дополнительного профессионального) и неформального образования с учетом их базового образования и уровня готовности к управленческой деятельности, для этого проектируются индивидуальные образовательные траектории. Ведущим в предлагаемом подходе является стартовый учет личностных психологических и нравственных характеристик будущего руководителя.

Индивидуальные образовательные траектории для будущих руководителей строятся преимущественно в логике формального (линейного) дополнительного образования при максимальном сокращении общих лекционных занятий; преобладают активные и интерактивные методы с ситуационно-контекстным подходом, тренинги, стажировки, самообразование с последующим консультированием, стажировки. Если лекции проводятся для всего контингента резерва, то групповые занятия должны объединять претендентов с одинаковыми образовательными потребностями, т.е. тех, у кого как уровень сформированности компетентностей, так и набор компетенций, требующих формирования или развития, одинаковы. Желательно к группам в 5-7 человек прикреплять наставников из числа опытных руководителей [20, 7].

Технология развития компетенций предполагают не традиционные лекции и семинары, а активные деятельностные методы, включающие проблемно-поисковый анализ: case-study; виртуальные сети, объединяющие обучаемых, и тьютора - наставника, с которым анализируются различные

управленческие проблемы и проводится коллективный поиск решения конкретной проблемы; коучинг и тренинги. Для руководителей образовательных организаций также весьма эффективны индивидуально-групповые занятия, построенные по методике цикла Д.Колба.

Всё вышесказанное не только выделяет круг ведущих проблем в профессиональном развитии руководителей образовательных организаций, но и выделяет векторы актуальной работы как в научной сфере, но и для руководителей системы образования.

В ходе изучения проблемы развития профессионализма руководителей образовательных организаций Чепель И.Д. [36]. был проанализирован с позиций значимости научной проработки, теоретической и практической востребованности вопрос создания социального института «образовательного консалтинга». В профессиональном и социальном сообществе управленческих кадров обнаружилась востребованность позиции консультанта по вопросам развития образования. Анализируя контент неформального профессионального развития руководителей, была выделена роль консалтинга (и экспертно-консультационного сопровождения) как при реализации инновационных проектов, так и при решении государственных задач модернизации образования в общеобразовательных учреждениях.

Проведенное исследование показало, что вопросы стратегии, тактики, векторов развития и теоретическое обоснование «института образовательного консалтинга» содержательно (а скорее и функционально) пересекается с проблемой профессионального развития руководителей образовательных учреждений.

В ходе исследования Чепель И.Д. [35] был проведен анализ моделей профессионального развития педагогических и управленческих кадров развитых странах (традиционная модель, модель дефицита, посттехнократическая модель и концепция непрерывного развития). Быстрый темп изменения во всех областях жизни и многочисленные образовательные

реформы, осуществляемые в разных странах Европы и США в конце XX века, привели к возникновению новой модели профессионального развития – посттехнократической (Hargreaves, 1994), в основе которой лежит идея непрерывного профессионального развития (Day, 1999). Причем в развитых странах именно это привело к отмене употреблявшихся терминов – аналогов повышения квалификации – «in-service-training» и «on the job training», и повсеместному введению понятия – непрерывное профессиональное развитие (continuous professional development - CPD). При этом фиксируется нелинейность этого процесса, значимость неформального и информального компонентов дополнительного профессионального образования.

С точки зрения Базарова Т.Ю. [30] составление планов подготовки резерва руководителя основывается на моделях компетентности. При разработке этих моделей можно воспользоваться следующими подходами, каждый из которых имеет свои сильные и слабые стороны:

- анализ деятельности наиболее выдающихся работников (“звезд”), который позволяет раскрыть секреты их мастерства, хотя полученная при этом модель слишком привязана к специфике данного вида деятельности и страдает излишне сложной архитектурой;
- сравнительный анализ многих образцов деятельности работников облегчает обобщение опыта и построение достаточно простых моделей, однако является весьма трудоемким делом;
- опрос экспертов приносит быстрые и статистически надежные результаты, но область применения их оказывается, как правило, ограниченной;
- комбинирование моделей, заимствованных из других областей деятельности, дает возможность аккумулировать самый передовой опыт, однако он не всегда применим в рамках данной организации.

Таким образом, при построении моделей компетентности следует сочетать имеющиеся подходы, чтобы получить приемлемые средства кадрового менеджмента [30].



Модели компетентности, описывающие интеллектуальные и деловые качества работника, его навыки межличностной коммуникации, позволяют направлять развитие персонала в двух измерениях: 1) приспособление к сложившейся в организации культуре (готовность всех работников корпорации демонстрировать ожидаемое от них эффективное поведение, что обеспечивается единством взглядов на профессиональную этику, потребителя товаров и услуг, механизмы принятия управленческих решений, ответственность за качество продукции и услуг); 2) овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешной работы в специализированной профессиональной сфере деятельности. Единство этих двух измерений достигается деятельностной интерпретацией организационной культуры, понимаемой как социальный механизм воспроизведения опыта, жизненно важного для успешного функционирования и развития организации.

Начинающие руководители отдают предпочтение возможности быть самостоятельным, независимым в работе, необходимости профессионального роста и интересной работе. Такой альтруистический мотив, как создание своей школы, а также потребность в самовыражении находятся лишь на пятом и шестом местах. Можно предположить, что данная разница в ответах обусловлена наличием опыта работы. Для начинающих руководителей главным в их деятельности являются профессиональные мотивы, а для опытных общесоциальные. Но и те, и другие мотивы, в отличие от утилитарных, способствуют адаптации в должности руководителя образовательного учреждения [7].

Объектами психолого-педагогического сопровождения могут стать конкретные психологические компоненты. Так, особое значение среди требований к руководителю образовательного учреждения имеют морально-волевые, деловые, организаторские качества, склонность к определённому виду труда, потребность в самообразовании. Некоторые авторы рассматривают эти и

некоторые другие, профессионально важные качества в составе укрупнённых элементов, например, таких как направленность, способности и характер [19].

Существенное значение имеют также такие черты характера руководителя образовательного учреждения, как определённость, целеустремлённость, цельность, уравновешенность, твёрдость.

Современные исследователи в качестве ключевых компетенций руководителя образовательного учреждения выделяют умение управлять собой, личностные ценности, личные цели, готовность к саморазвитию, способность разрешать проблемы, творчески подходить к делу, умение влиять на людей, понимание специфики управленческого труда, способность формировать коллектив [20].

П.Т.Долгов рассмотрел критерии определения желаемого уровня, то есть «вершины», на которую восходит руководитель в процессе своего профессионального роста [13].

Профессиональные качества руководителя включают в себя следующее:

1) профессиональные знания (полнота, понимание существенных связей между знаниями, обобщённость знаний, систематичность; умение воспроизвести знания в определённой системе и логической последовательности; умение менять и перестраивать порядок изложения в зависимости от поставленного вопроса; умение группировать и систематизировать; понимание способа получения знаний; знание областей, где могут применяться знания; самостоятельное применение знаний; положительное отношение к овладению знаниями);

2) профессиональные умения и навыки (возможность эффективно выполнять действия в соответствии с целями и условиями, в которых приходится действовать; выполнение практических задач профессионального характера на высоком уровне; гибкость, стойкость, прочность, максимальная приближённость к реальным условиям и задачам);

3) знание необходимых документов, регламентирующих служебную

деятельность (глубокое и всестороннее знание содержания руководящих документов, обдуманное руководство ими в практической деятельности; способность самостоятельно разрабатывать нормативные документы);

4) накопление и обновление профессионального опыта (активная, целенаправленная, систематическая и результативная работа над повышением профессиональных знаний, умений и навыков; способность реализовывать и поддерживать новое в профессиональной области; направленность на конкретные достижения и успехи);

5) реализация профессионального опыта на занимаемой должности (профессиональный опыт, необходимый на занимаемой должности; достижение наивысших результатов в профессиональной сфере; стремление к постоянному накоплению профессионального опыта);

6) творческое применение профессионального опыта (способность адекватно оценивать сложные задачи в профессиональной области и находить конструктивные нетрадиционные способы их решения; генерация новаций; способность к обоснованному риску).

Деловые качества руководителя включают в себя:

1) организованность и собранность в практической деятельности (высокий уровень организованности и собранности; умение планировать свою работу; пунктуальность; умение ценить и учитывать плановость в работе подчинённых);

2) ответственность и исполнительность (чувство долга, ответственность, исполнительская дисциплина; надёжность в решении задач повседневной деятельности);

3) инициатива и предприимчивость (активность, находчивость, изобретательность, творческая самостоятельность, гибкость мышления, практичность, способность к импровизации, творческое отношение к решению практических задач, способность генерировать обоснованные и заслуживающие внимания идеи и предложения);

4) самостоятельность решений и действий (способность к обоснованному принятию самостоятельных решений; обладание навыками предвидения; способность к продуманным и решительным действиям в критических ситуациях; независимость от оценки и мнения окружающих и авторитетов);

5) руководство подчинёнными и результативность деятельности (обладание высокоразвитыми качествами, необходимыми для руководства подчинёнными и успешное проявление их в повседневной деятельности; умение добиваться высоких результатов руководителем и его подчинёнными);

6) качество конечного результата деятельности (соответствие результата поставленной задаче и культуре организации; достаточное количество вариантов выбора; своевременность и практическое использование результата деятельности).

В состав морально-психологических качеств руководителя входят:

1) гуманность (человечность, отзывчивость, человеколюбие, милосердие, доброжелательность, уважение других людей; способность к проявлению заботы о подчинённых и сочувствие);

2) самооценка (высокий уровень развития способности к оценке самого себя, своего поведения и результатов своей работы; оптимальный уровень самокритичности);

3) этика поведения и стиль общения (высокий уровень культуры поведения и общения; духовное обаяние, которое облегчает установление эмоциональных контактов с окружающими; соответствие стиля одежды ситуации общения; эмоциональная зрелость личности позволяет контролировать внешнюю экспрессию, придерживаться общепринятых нравственно-этических эталонов в общении; демократичность и гибкость в использовании стилей общения и поведения);

4) дисциплинированность (высокий уровень дисциплины, строгое и точное соблюдение требований нормативных документов, регламентирующих служебную и профессиональную деятельность);

5) справедливость и честность (постоянное стремление реализовывать справедливые отношения в практической деятельности; искренность);

6) способность адаптироваться к новым условиям (быстрая адаптация к новым условиям; умение управлять собой в экстремальных условиях);

7) лидерство (обладание высокоразвитыми способностями положительного влияния на людей; выраженность качеств лидера).

Интегральные качества руководителя включают в себя:

1) авторитетность (высокий, заслуженный практической деятельностью авторитет; значительное пространство авторитета);

2) интенсивность труда (высокий уровень работоспособности, трудолюбие; соответствие состояния здоровья возрастным показателям; способность легко переносит большие физические и психологические нагрузки);

3) культура мышления и речи (способность чётко излагать мысли; продуманная, логичная, доходчивая, выразительная и содержательная речь; способность грамотно и убедительно высказываться и отстаивать своё мнение; обладание хорошей дикцией и ораторскими навыками);

4) коммуникабельность (доступность в общении с людьми; способность легко устанавливать контакт; обладание высоким чувством такта в общении; доброжелательность и чуткость, чувство юмора);

5) общая культура (обладание высокой общей и специальной эрудицией; систематическая работа над расширением и углублением знаний из различных областей науки, техники, специальных отраслей знаний; высокое развитие разносторонних культурных потребностей);

6) культура работы с документами (эффективная система в работе с документами; аккуратность, внимательность к мелочам; высокий уровень культуры работы);

7) внешняя культура (высокий уровень внешней культуры; опрятность, элегантность, аккуратность; развитие в физическом отношении; обладание хорошими навыками и умениями общего и профессионального этикета).

Поляков В.А. профессионально важными качествами считает общие коммуникативные умения или коммуникативный потенциал личности и профессионально значимые умения.

Ладановым И.Д.особо оговариваются такие профессионально значимые умения, как: свободное владение речью, способность быстро и точно воспринимать речь партнёра по общению, умение выделять из воспринятого наиболее существенное, умение ставить вопрос, умение кратко и точно отвечать.

Наиболее полной моделью профессионально важных качеств личности руководителя, по мнению Марковой А.К. [23], является профессионализм (обладание необходимым набором профессионально важных психических качеств).

Таким образом, профессиональная подготовка резерва руководителей образовательных организаций рассматривается на стыке психологии, педагогики и менеджмента как гуманитарных наук.

## **1.2. Психолого-педагогическое сопровождение – подходы к определению понятия**

В психолого-педагогической литературе раскрывается феноменология психолого-педагогического сопровождения. В качестве терминов, обозначающих психологическую помощь людям, в литературе предлагаются «содействие» (К. Гуревич, И. Дубровина; Э. Верник, Х. Лийметс, Ю. Сыэрда); «со-бытие» (В. Слободчиков), «со-работничество» (С. Хоружий), «психологическое, или социально-психологическое, сопровождение» (М. Битянова, Ю. Слюсарев, Г. Бардиер, А. Волосников, А. Деркач, В. Мухина). В практике реализации образовательной деятельности наиболее часто используется термин «сопровождение».

Сущностной характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи. В качестве основных характеристик психологического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь человека или семьи, особые отношения между участниками этого процесса.

Результатом психологического сопровождения личности в процессе социализации становится новая психолого-педагогическая характеристика – социализованность, адаптации как формы социализации — адаптивность, то есть способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

Парадигма сопровождения приобрела особую популярность среди моделей психологической службы в образовании (Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Р.В. Овчарова, Т.И. Чиркова и др.) [22]. Непродолжительный срок существования в системе образования данной модели деятельности психолога (с 1994 г.) и ее широкое распространение в различных образовательных учреждениях показывают интенсивность изучения

специфики проблемы. Многие авторы признают обусловленность такой специфики различиями в образовательных задачах, возможностях и ориентирах, других характеристиках конкретных образовательных сред: детские сады (Г.Л. Бардиер, И.В. Ромазан, Т.С. Чередникова, Т.И. Чиркова и др.), школы (Э.М. Александровская, И.А.Баева, М.Р. Битянова, Е.И. Казакова, Е.А. Козырева, Т.Л. Порошинская, Л.В. Тарабакина и др.), средние и высшие профессиональные учебные заведения (Ж.О. Андреева, В.К. Багирбеков, Р.О. Агавелян, Ю.М. Львин и др.) [25].

Однако, несмотря на достаточно большое количество публикаций по проблеме психологического сопровождения, недостаточно изучена специфика сопровождающей работы применительно к различным категориям сопровождаемых в разных типах образовательных учреждений.

Проведем анализ содержания понятия «сопровождение». Согласно толковому словарю русского языка, данный термин обозначает действие, сопутствующее какому-либо явлению. Этимологически он происходит от слова «сопровождать», которое имеет несколько содержательных трактовок. Смысл толкования зависит от области применения слова, но обозначает одновременность происходящего явления или действия. Интересно, что при употреблении данного глагола с возвратной частицей «ся» в содержательной характеристике смещается акцент на курируемого. Таким образом, приобретает следующий смысл - «влечь за собой как непосредственное продолжение или следствие», «быть снабженным, дополненным чем-либо». На наш взгляд, в этом значении термин более употребителен в психологии.

С точки зрения Битяновой М.Р. [26], в научной литературе термин «сопровождение» понимается, прежде всего, как поддержка психически здоровых людей, у которых на определенном этапе развития возникают какие-либо трудности. Необходимо заметить, что поддержка понимается как сохранение личностного потенциала и содействие его становлению. Сущность



такой поддержки заключается в реализации права на полноценное развитие личности и ее самореализацию в социуме.

Термины «сопровождение» (М. Р. Битянова, И. А. Кибак, Н. Л. Коновалова, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, Т. М. Чурекова и др.) и «поддержка» (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Т. Г. Гордон, О. С. Газман, В. К. Зарецкий, Т. А. Мерцалов, А. В. Мудрик, И. Ю. Шустова и др.) употребляются в качестве обозначения системы деятельности психолога, как особого вида оказания психологической помощи, т.е. как синонимы [32].

В психологии «сопровождение» - это системная комплексная технология социально-психологической помощи личности (Г. Л. Бардиер, М. Р. Битянова, Е.И. Казакова, Н.А. Менчинская, В.С. Мухина, Ю. В. Слюсарев, Л.М. Шипицина, И.С. Якиманская и др.).

Технология сопровождения в образовании - это область научно-практической деятельности целого ряда специалистов. Это относительно новое направление в психологии образования в России, которое развивается на основе мультидисциплинарного подхода к онтогенезу. Воплощая на практике идеи гуманистического и личностно-ориентированного образования, технология сопровождения становится необходимой составляющей образовательной системы, позволяющей создавать условия для полноценного развития детей [21].

Концепция сопровождения как образовательная технология разработана Казаковой Е.И. Источниками создания данной концепции послужили исследования и опыт оказания комплексной помощи детям в специализированных учреждениях, а так же опытно-экспериментальная и инновационная деятельность специалистов, взаимодействующих с детьми в системе образования. В основе данной концепции лежит системно-ориентационный подход к развитию человека. Одним из основных положений концепции Казаковой Е.И. является приоритет опоры на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый

выбор. Таким образом, автор считает, что для осуществления права свободного выбора личностью различных вариантов развития необходимо научить человека разбираться в сущности проблемы, вырабатывать определенные стратегии принятия решения.

Казакова Е.И. в своем исследовании четко разделяет сопровождение как метод, как процесс и как службу. Согласно ее взглядам, метод сопровождения - это способ практического осуществления процесса сопровождения, а служба сопровождения развития - это средство реализации процесса сопровождения [25]. Автор считает, что сам процесс сопровождения осуществляется на основе следующих принципов:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность сопровождения;
- мультидисциплинарность сопровождения;
- стремление к автономизации.

Эти принципы помогают осуществлять на практике различные виды психолого-педагогического сопровождения: индивидуальное и системное.

Рассмотрим различные виды психолого-педагогического сопровождения. Индивидуальное сопровождение субъектов в образовательных учреждениях «предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» и гарантированную помощь тем субъектам, которые в ней нуждаются». Следовательно, можно рассматривать такое сопровождение как форму организации деятельности педагога-психолога в образовательном учреждении, как модель осуществления психолого-педагогической работы.

Другие исследователи (Э.М. Александровская, Г.Л. Бардиер, Н.С. Глуханюк, Н.И. Кокурекина, Н.В. Куренкова, Р.В. Овчарова, Н.Г. Осухова, И.В. Ромазан, Т.С. Чередникова, Т.Г. Яничева и др.) отмечают, что сопровождение предусматривает поддержку естественных реакций, процессов и состояний личности. При этом успешно организованное психолого-педагогическое

сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает ребенку войти в «зону ближайшего развития». Среди видов психологической деятельности в модели сопровождения выделяются следующие приоритеты и их этапность: психологическое просвещение, профилактика, пропедевтика, диагностика, консультирование, просвещение, коррекция, экспертиза [32].

Яничева Т. Г. понимает под сопровождением систему организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды, дающей личности самореализоваться.

Порошинская Т.Л. анализировала особенности сопровождения в негосударственных образовательных учреждениях, понимая данный процесс как модель деятельности психологической службы. Она отмечает, что психологическое содержание поддержки основывается на диагностике и создании программы развития ребенка, которая является отправной точкой для моделирования и построения развивающего и коррекционного компонента образовательной среды.

Глуханюк Н.С. рассматривает сопровождение как общий метод работы психолога, как метод создания условий для оптимальных решений в ситуации жизненного выбора. Таким образом, акцент ставится на ответственности самого субъекта развития.

Овчарова Р.В. определяет сопровождение как направление и технологию деятельности психолога. По мнению автора, в первом случае сопровождение включает в себя поддержку личности и ее ориентирование в трудных, проблемных ситуациях, а также сопровождение естественного развития индивидуально-личностного потенциала. Во втором случае - это «комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер, представленных разными психологическими методами и приемами, которые осуществляются в целях обеспечения оптимальных социально-психологических условий... для сохранения психологического здоровья... и полноценного развития личности

ребенка и его формирования как субъекта жизнедеятельности». Отличие сопровождения как технологии от других видов профессиональной деятельности психолога заключается в позициях субъектов сопровождения, способах взаимодействия, приоритетов в работе, а также в критериях эффективности деятельности психолога.

Чиркова Т.И. считает, что принципиальное различие моделей психологического сопровождения лежит в области средств, путей, центрации, приоритетов, доминирования, пропорции одних и тех же составляющих профессиональную деятельность психолога. Чиркова Т.И. приходит к выводу, что стратегией планирования содержания работы является собственная инициатива в определении содержания работы и согласованность с нуждами других субъектов взаимодействия. В этом случае ожидаемый результат деятельности - это полноценность развития и успешность учебно-воспитательного процесса. По мнению Т.И. Чирковой, модель психологического сопровождения, ее методология - это этап перспективного развития психологической службы образования [32].

Козырева Е.А. считает, что идея психолого-педагогического сопровождения продуктивна на многих уровнях, определив приоритеты деятельности можно определить и особенности развития образовательного учреждения. Она понимает сопровождение как «систему профессиональной деятельности педагога-психолога, направленную на создание условий для позитивного развития отношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологическое и психическое развитие ребенка с ориентацией на зону его ближайшего развития». Автор отмечает активную роль психолога в данном процессе.

Осухова Н.Г. определяла сопровождение как модель психологической помощи - это специально организованный процесс, направленный на создание условий реализации индивидуально-личностного потенциала. В таком сопровождении на первый план выходит личностно-ориентированное

взаимодействие, в котором изменяются позиции всех участников. Психолог здесь выступает в качестве партнера, создающего в процессе взаимодействия внутренние условия, которые помогают ребенку продуктивно пройти кризисный период жизни и выйти на новый уровень личностного развития.

Методологический анализ определений термина «сопровождение», проведенный Майер А.А., позволяет утверждать, что сопровождение - это особая форма пролонгированной медико-валеологической, социальной, психологической, педагогической помощи. Результатом такой помощи личности в процессе социализации и индивидуализации является новое качество - адаптивность, т.е. способность самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими в благоприятных и в экстремальных ситуациях [21].

Таким образом, анализ научной литературы показывает, что психолого-педагогическое сопровождение имеет неограниченное разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту.

### **1.3. Модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций**

Опираясь на результаты теоретического исследования, представленные в предыдущих параграфах, была сконструирована модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

При этом под моделью понималась некая мысленно представляемая или материально выраженная система, которая замещает некоторую другую, находится с ней в отношении сходства [25].

Моделирование — исследование каких-либо существующих предметов и явлений путем построения и изучения их моделей [25].

Моделирование является не только одним из средств отображения явлений и процессов реального мира, но и объективным практическим критерием проверки истинности наших знаний, умений и навыков. Практически во всех науках построение и использование моделей является ключевым механизмом познания.

Фролов И.Т. полагает, что «моделирование означает материальное или мысленное имитирование реально существующей системы путем специального конструирования аналогов (моделей), в которых воспроизводятся принципы организации и функционирования этой системы».

В западной теории ключевым является определение, которое дает Штофф В.А. в своей книге «Моделирование и философия»: «Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте» В определении модели Штофф В.А. выделяет четыре признака:

- 1) модель – мысленно представленная или материально реализуемая система;
- 2) модель отражает объект исследования;

- 3) модель способна замещать объект;
- 4) изучение модели дает новую информацию об объекте [40].

По мнению Долговой В. И., построение модели связано с абстрагированием, в чем и заключается одна из функций модели, а сама модель выступает в качестве средства движения познания на двуедином диалектическом пути познания от конкретной действительности к ее абстрактному отображению, от начальных, абстрактных образов к более конкретному, полному воспроизведению действительности в сознании [14].

Разработка модели психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций – сложный, многоступенчатый процесс, предусматривающий использование научной теории, ее закономерностей, определенных правил, а также опытных данных, мы применили следующую логику построения модели:

- 1 этап –целеполагание;
- 2 этап – изучение источников теоретического материала;
- 3 этап – изучение источников исследовательского материала;
- 4 этап – создание модели психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

Реализация модели психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций предполагает несколько этапов:

- 1 этап – первичная диагностика – диагностика всей выборки исследования с целью установления сформированности профессионально важных качеств и свойств личности у резерва руководителей образовательных организаций. На основании полученных результатов формулируются цели и задачи психолого-педагогического сопровождения.

2 этап – реализация программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

3 этап – оценка эффективности реализации программ психолого-педагогического сопровождения;

4 этап – разработка рекомендаций по реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

Модель формирования профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций состоит из 4 блоков: целевой блок, содержательный блок, технологический блок, аналитический блок, остановимся на каждом из них подробнее.

Целевой блок структурно – функциональной модели представляет собой этап целеполагания в нашей работе, в него включена генеральная цель диссертационного исследования, используемые в работе подходы и задачи которые мы решаем по ходу выполнения исследовательской деятельности. В содержательный блок включены компоненты, которые являются составляющими феномена профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций. В технологическом блоке разработана программа профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций, так же в этом блоке обозначены цели программы, рассмотрены методы используемые для проведения психодиагностических и психопросветительских мероприятий, форма проведения занятий. После проведенных мероприятий, как результат мы ожидаем повышение уровня развития профессионально важных качеств и сформированности психолого-педагогической компетентности резерва руководителей образовательных организаций. В следующем – аналитико – результативном блоке представлена схема ожидаемого повышения показателей по выделенным компонентам.



Модель формирования профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций представлена на рисунке 1.

Процесс целеполагания является одним из основополагающих этапов построения структурно-функциональной модели процесса формирования профессионально важных качеств личности и психолого-педагогической компетентности резерва руководителей, далее рассмотрим дерево целей в соответствии, с которым строится диссертационное исследование (рисунок 2). Дерево целей - структурированная, построенная по иерархическому принципу совокупность целей программы, плана, в которой выделены: генеральная цель; подчиненные ей подцели первого, второго и последующего уровней [14].

Как метод планирования дерево целей основывается на теории графов и определяет собой как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, так и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [14].

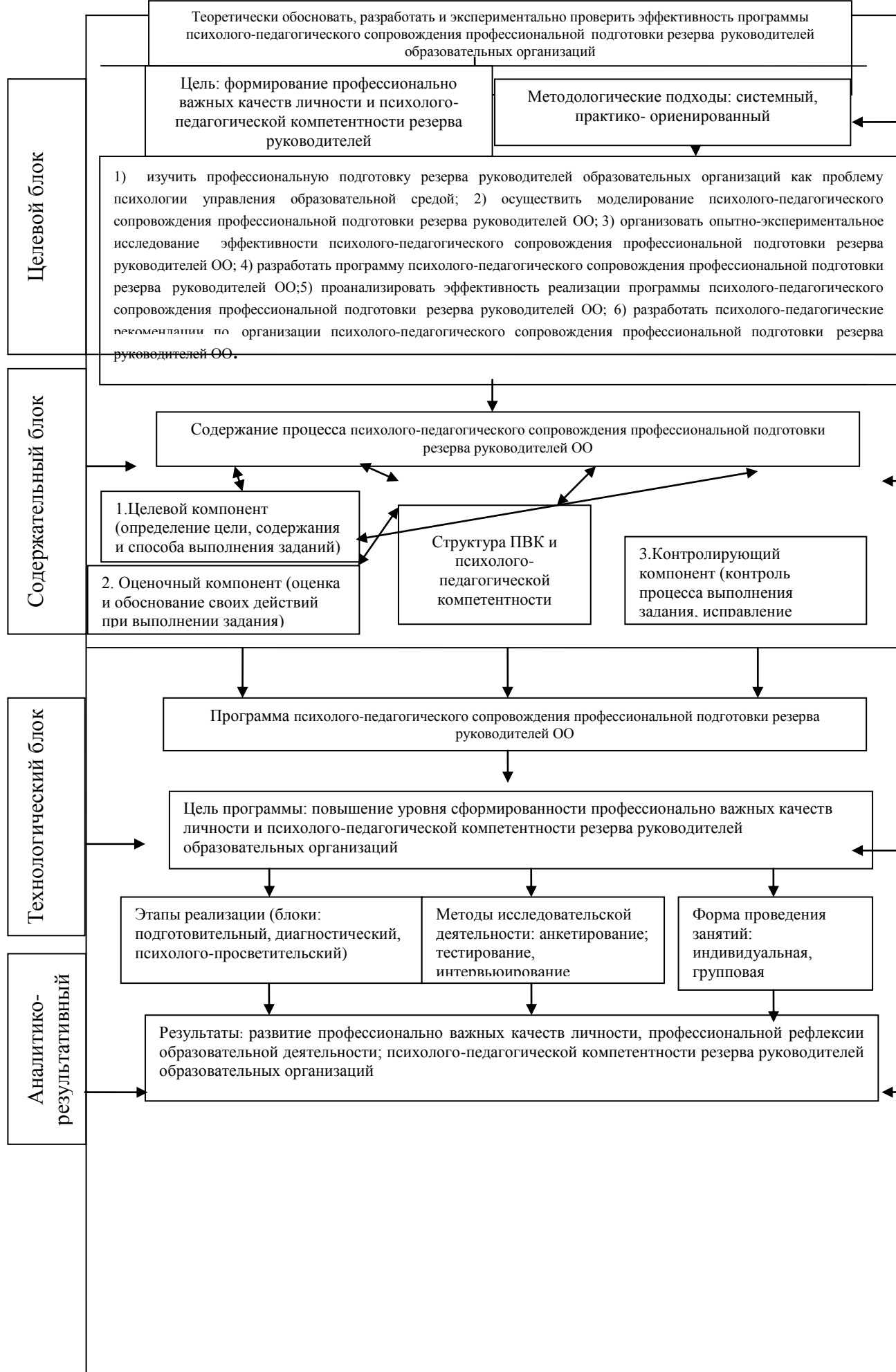


Рисунок 1 - Модель формирования профессионально важных качеств личности и психолого-педагогической компетентности резерва руководителей

Построение дерева целей начинается с формирования главной цели. Каждую цель более высокого уровня можно представить как самостоятельную систему, включающую в себя цели более низкого уровня (подцели) как ее элементы.

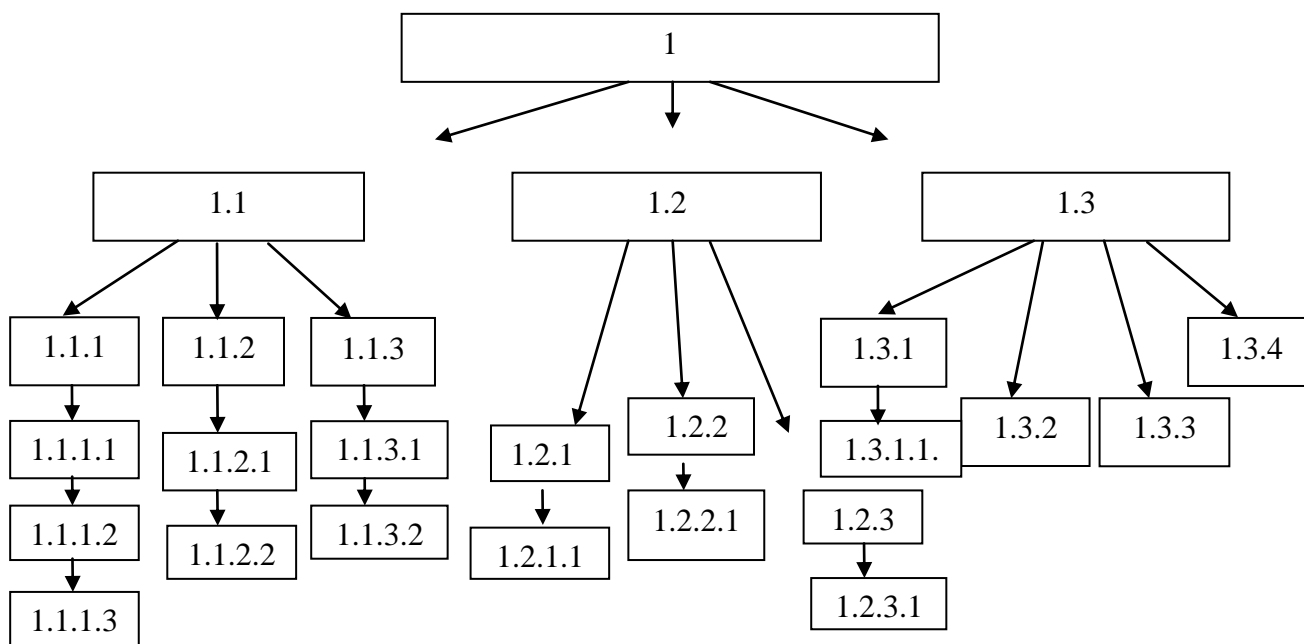


Рисунок 2 - Дерево целей по формированию профессионально важных качеств личности и психолого-педагогической компетентности резерва руководителей

Описание дерева целей:

1. Генеральная цель - теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

1.1. Теоретический анализ психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций в психологии

1.1.1. Изучить и теоретически обосновать феномен профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций;

1.1.1.1. Изучить понятие «кадрового резерва» и его применение в теории управления образовательными системами;

1.1.1.2. Рассмотреть понятие профессионально важных качеств личности руководителя образовательной организации;

1.1.1.3. Описать компоненты понятия психолого-педагогическая компетентность руководителей образовательных организаций на основе компиляции теоретических исследований;

1.1.2. Изучить особенности психолого-педагогического сопровождения как понятия в науке;

1.1.2.1. Охарактеризовать терминологическое значение понятия «психолого-педагогическое сопровождение»;

1.1.2.2. Охарактеризовать содержание и особенности психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

1.1.3. Разработать структурно – функциональную модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

1.1.3.1. Выделить генеральную цель диссертационного исследования в соответствии с заявленной темой, построить дерево целей;

1.1.3.2. Построить модель психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций посредством формирования профессионально важных качеств личности руководителей и повышения психолого-педагогической компетентности личности;

1.2. Организовать опытно-экспериментальное исследование эффективности психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

1.2.1. Разработать этапы опытно – экспериментального исследования, и дать характеристику исследовательской деятельности на каждом этапе;

1.2.1.1. Определить базу исследования, сформировать выборку исследования и дать характеристику;

1.2.2. Определить методы и методики для проведения диссертационного исследования;

1.2.2.1. Для диагностики подобрать необходимые методики;

1.2.3. Провести первичную диагностику профессионально важных качеств личности;

1.2.3.1. Проанализировать результаты констатирующего этапа исследования;

1.3. Проанализировать эффективность психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

1.3.1. Разработать программу психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

1.3.1.1. Провести вторичную диагностику после проведенных мероприятий в соответствии с разработанной программой;

1.3.2. Дать характеристику формирующего этапа исследовательской деятельности;

1.3.3. Разработать рекомендации;

1.3.4. Разработать технологическую карту по формированию психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

Таким образом, в модели психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций, разработанной на основе компетентностного подхода и формирования профессионально важных качеств личности руководителей

образовательных организаций все основные характеристики представлены во взаимосвязи и взаимозависимости в виде многоуровневой динамической системы. Системообразующим фактором этой системы является ее конечная цель – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

### Выводы по первой главе

1. Процесс формирования управленческого состава в образовательной системе - основное условие дальнейшего развития любой образовательной организации.

2. Кадровый резерв - это группа сотрудников организации, обладающих способностями и потенциалом к управленческой деятельности, сформированная в результате отбора для дальнейшей систематической целевой подготовки. По типологии кадровый резерв разделяют на резерв по виду деятельности, резерв по времени назначения, резерв по степени подготовки и резерв по уровню в организации. Группы резерва формируются на основании результатов комплексной оценки кандидатов, деловой оценки, аттестации, характеристик и отзывов руководителей и т.д. с учетом принципов: плановость; непрерывность; комплексность; доступность.

3. Доминирующей концепцией формирования и развития педагогических и управленческих кадров является компетентностная концепция. Компетентность специалиста рассматривается с позиций сформированности профессиональных компетенций и профессионально важных качеств личности. В основе компетентностного подхода формирование резерва руководителей на основе анализа личностных психофункциональных качеств, т.е. ключевой

управленческой компетентности и элементов специальной (менеджерской) компетентности.

4. В основе модели профессиональной подготовки резерва руководителей - индивидуальные образовательные траектории, которые строятся преимущественно в логике формального (линейного) дополнительного образования при максимальном сокращении общих лекционных занятий; преобладании активных и интерактивных методов с ситуационно-контекстным подходом, тренингов, стажировок, самообразования с последующим консультированием. Траектория подготовки резерва руководителей основывается на моделях компетентности, описывающих интеллектуальные и деловые качества работника, его навыки межличностной коммуникации, позволяют направлять развитие персонала в двух измерениях: 1) приспособление к сложившейся в организации культуре; 2) овладение знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешной работы в специализированной профессиональной сфере деятельности

5. Моделями профессионального развития педагогических и управленческих кадров являются: традиционная модель, модель дефицита, посттехнократическая модель и модель непрерывного развития.

6. Эффективность реализации планов профессиональной подготовки управленцев в значительной степени определяется постановкой целей, стимулированием активного стремления к карьерному продвижению и качеством индивидуального планирования управленческого развития.

7. Сущностной характеристикой психолого-педагогического сопровождения является создание условий для перехода личности будущего руководителя к самопомощи. В качестве основных характеристик психологического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь человека, особые отношения между участниками этого процесса. Результатом психологического сопровождения личности в процессе

социализации становится психолого-педагогические характеристики – социализованность и адаптивность.

8. Разработка модели психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций – сложный, многоступенчатый процесс, предусматривающий использование научной теории, ее закономерностей, определенных правил, а также опытных данных.



## **Глава 2. Организация опытно-экспериментального исследования эффективности программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций**

### **2.1 Этапы, методы и методики исследования**

Поскольку целью исследования является психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций, проведение опытно-экспериментального исследования предполагало проведение следующих этапов работы:

1 этап – подготовительный этап. Подбор кандидатов в резерв руководителей посредством проведения собеседования с ними, уточнение мотивации включения в группу резерва кадров руководителей. В собеседовании приняли участие 130 испытуемых, слушателей курсов повышения квалификации по направлению «Менеджмент в образовании» из числа заместителей директоров по учебно-воспитательной работе, заместителей директоров по научно-методической работе, заместителей директоров по воспитательной работе, заведующих кафедрами, педагогов-психологов образовательных организаций города Челябинска. Все испытуемые – женщины, средний возраст – 40 лет. Общее число респондентов составляет 130 человек.

2 этап - формирование опытно-экспериментальной группы из числа слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации по направлению «Менеджер в образовании». В опытно-экспериментальную группу вошло 35 испытуемых, выразивших желание войти в группу резерва руководителей, сопряженное с личными замыслами жизни и профессионального развития.

3 этап – проведение диагностического исследования личностных и профессионально важных качеств личности.

Диагностические методы: тест Амтхауэра СFT-3 (диагностика уровня интеллектуального развития), опросник В.М.Русалова (диагностика структуры

темперамента), самоактуализационный тест А.Шострома (диагностика личностных ориентаций), ориентировочная анкета В.Смекало, М.Кучера (диагностика направленности личности), тест мотивации достижений Г.Меррея (диагностика мотивации достижений), тест А.В.Жуплева (диагностика стиля управления), опросник В.В.Бойко (диагностика эмоционального выгорания в профессии).

Результаты диагностики находятся на конфиденциальном хранении в отделе обеспечения общего образования Комитета по делам образования г. Челябинска.

Этапы проведения диагностики:

1) диагностика личностных особенностей респондентов: диагностика интеллекта (интеллектуальный тест СFT-3 Амтхаэра), диагностика темперамента (опросник В.М.Русалова), диагностика личностных ориентаций (самоактуализационный тест А.Шострома) и направленности личности (ориентировочная анкета направленности личности В.Смекало);

2) диагностика профессионально важных качеств респондентов: диагностика мотивации достижения (тест мотивации достижений Г.Меррея), диагностика стиля управления (тест А.В.Жуплева), диагностика эмоционального выгорания в профессии (опросник В.В.Бойко).

4 этап – формирование группы резерва руководителей. На данном этапе по результатам диагностических исследований проводились интервью и консультации участников диагностических исследований с целью социально-перцептивного знакомства, формирования представлений о мотивационных факторах трудовой деятельности, факторах удовлетворенности трудом. По итогам интервьюирования отобрана группа в составе 15 человек, рекомендованных к включению в состав группы резерва руководителей образовательных организаций.

5 этап – разработка и реализация программы профилактической направленности по формированию психолого-педагогической компетентности будущих управленцев.

6 оценка – рефлексивный прогноз успешности реализации резерва руководителей в профессиональной деятельности.

Методики диагностики личностных особенностей и профессионально важных качеств у резерва руководителей образовательных учреждений представлены в приложении.

## 2.2 Характеристика выборки и результатов констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент предусматривал исследование у прошедших первичный отбор после собеседования испытуемых личностных особенностей и профессионально важных качеств.

На первом этапе диагностировался уровень интеллектуального развития испытуемых. Результаты диагностики интеллекта при использовании теста Амтхауэра SFT-3 представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение испытуемых по уровням интеллектуального развития

уровень	высокий	средний	низкий
количество человек	12	20	3
проценты	31,6%	60,5%	7,9%

Из таблицы 1 мы видим, что высокий уровень интеллектуального развития имеет 12 испытуемых (31,6%), средний уровень интеллектуального развития – 20 человек (60,5%), низкий – 3 человека (7,9%). Для среднего уровня интеллектуального развития характерно оптимальное развитие интеллектуальных невербальных функций, не зависящих от влияния окружающей среды и возможностью эффективного профессионального решения принципиально новых задач, способность к причинно-следственному рассуждению, склонность к интерференции функциональной нестабильности.

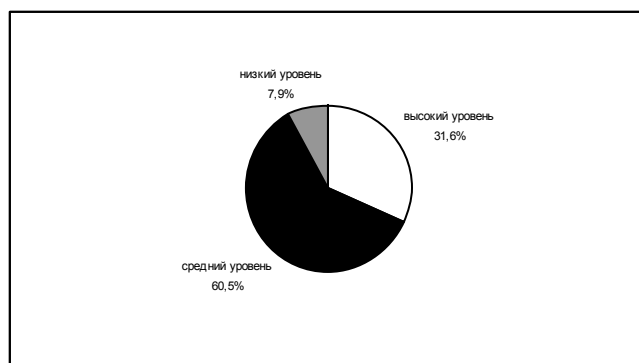


Рис. 1. Распределение испытуемых в зависимости от уровня интеллектуального развития.

На первом этапе исследования так же предусматривалось диагностика структуры темперамента респондентов. Результаты диагностики структуры темперамента при использовании опросника В.М.Русалова представлены в таблице 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых в зависимости от структуры темперамента

Исследуемые характеристики	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Ч-к	%	Ч-к	%	Ч-к	%
Социальная эргичность	23	65,7%	8	22,9%	4	11,4%
Социальная пластичность	7	20%	20	57,1%	8	22,9%
Социальный темп	13	37,2%	20	57,1%	2	5,7%
Социальная эмоциональность	2	5,7%	15	42,9%	18	51,4%

Диагностика структуры темперамента показала следующее. Высокий уровень социальной эргичности имеют 23 человека (65,7%), средний уровень имеет 8 человек (22,9%), а низкий – 4 человека (11,4%).

Социальная эргичность характеризуется уровнем потребности в социальных контактах, жадой освоения социальных форм деятельности и стремление к лидерству, общительностью, вовлечённостью в социальную деятельность.

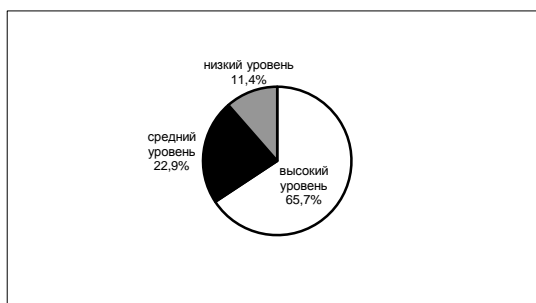


Рис. 2. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития социальной эргичности.

Высоким уровнем социальной пластичности характеризуются 7 человек (20%), средним уровнем – 20 человек (57,1%) и низким 8 человек (22,9%).

Пластичность характеризуется лёгкостью, гибкостью приспособления человека к изменяющимся условиям жизни, деятельности, среды. Большинство испытуемых легко переключаются в процессе общения с одного человека на другого, склонны к разнообразию коммуникативных программ, разнообразию количества готовых (неосознаваемых, импульсивных) форм социального контакта.

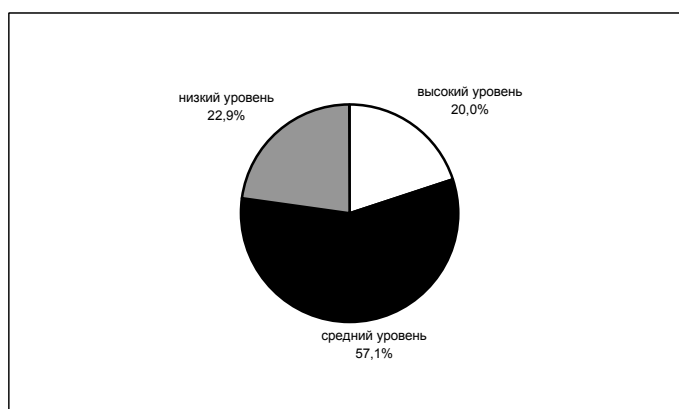


Рисунок 3. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития социальной пластичности.

Высокий уровень социального темпа имеет 13 человек (37,2%), средний – 20 человек (57,1%) и низкий – 2 человека (5,7%). Социальный темп определяет быстроту протекания психических процессов: познавательных, эмоциональных, волевых, а также речи, двигательных реакций и действий. У большинства респондентов скоростные характеристики двигательных развиты на среднем уровне.

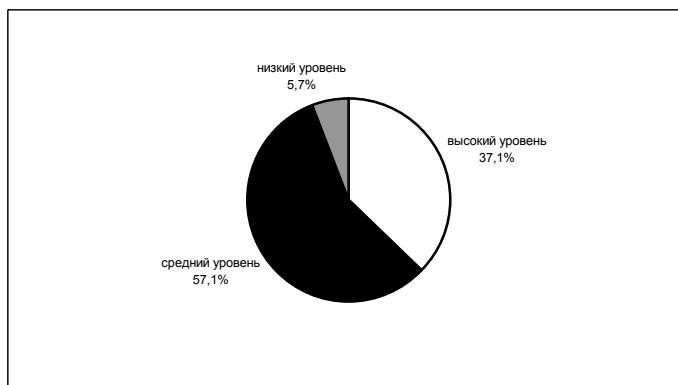


Рис. 4. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития социального темпа.

Высокий уровень социальной эмоциональности имеют 2 испытуемых (5,7%), средний – 15 испытуемых (42,9%) и низкий 18 человек (51,4%). Социальная эмоциональность характеризуется эмоциональной чувствительностью к коммуникативной сфере: чувствительность к неудачам в общении, к оценкам окружающих людей. К динамическим свойствам социальной эмоциональности относятся особенности возникновения, протекания и прекращения эмоциональных процессов и их внешнего выражения.

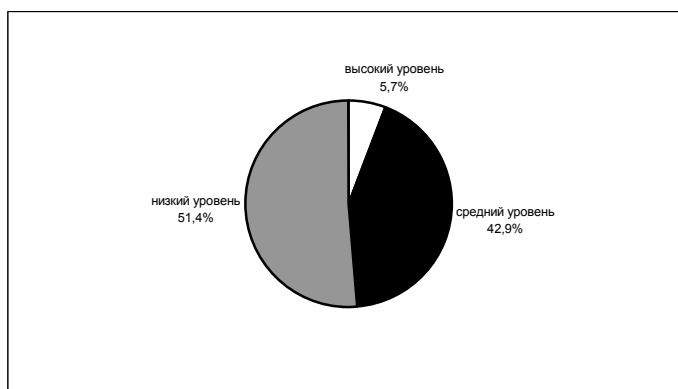


Рис. 5. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития социальной эмоциональности.

Для исследования личностных особенностей респондентов нами была проведена диагностика поведенческих и ценностных индикаторов личности. Диагностика проходила на основе самоактуализационного теста А.Шострома. Её результаты отображены в таблице 3.

Таблица 3

## Распределение испытуемых в зависимости от личностных ориентаций

	высокий		средний		низкий	
	Ч-к	%	Ч-к	%	Ч-к	%
ориентация во времени	9	25,7%	20	57,1%	6	17,2%
синергия	20	57,1%	6	17,2%	9	25,7%
самопринятие	7	20%	24	68,6%	4	11,4%
гибкость поведения	11	31,4%	17	48,6%	7	20%
контактность	12	34,3%	21	57,1%	3	8,6%

Из таблицы 3 мы видим, что 9 испытуемых продемонстрировали высокий уровень ориентации во времени, что составляет 25,7%, на средний уровень – 20 человек и это составляет 57,1%, а низкий уровень имеет 6 человек (17,2%).

Ориентация во времени определяет степень правильности ориентированности испытуемых во времени и представляет собой отражение в психике системы временных отношений между событиями жизненного пути. Испытуемые, обладающие средним уровнем самоактуализации, правильно ориентируются во времени.

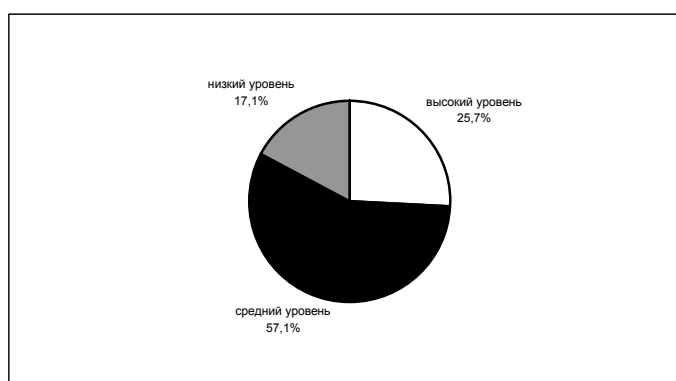


Рис. 6. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития ориентации во времени.



Высокий уровень синергии имеет 20 человек (57,1%), средний уровень 6 человек (17,2%) и низкий 9 человек (25,7%). Большинство испытуемых характеризуются способностью к целостному восприятию мира и людей, умением находить закономерные связи во всех явлениях жизни.

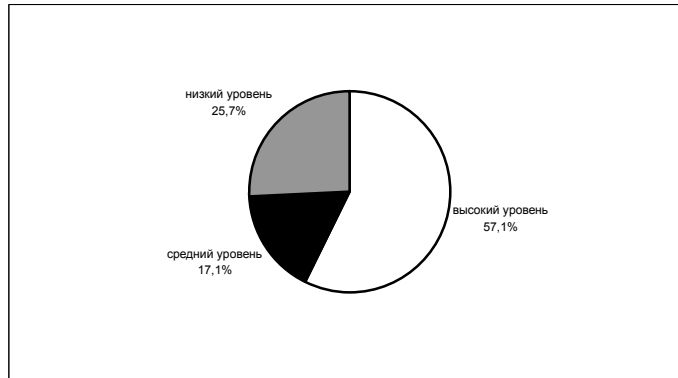


Рис. 7. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития синергии.

Самопринятием на высоком уровне характеризуется 7 человек (20%), на среднем уровне 24 человека (68,6%) и на низком – 4 человека (11,4%). Таким образом у большинства респондентов самопринятие развито на среднем уровне. Под самопринятием подразумевается способность испытуемых принимать себя вопреки своей слабости, осознание и оценка собственных действий, психических процессов и состояний.

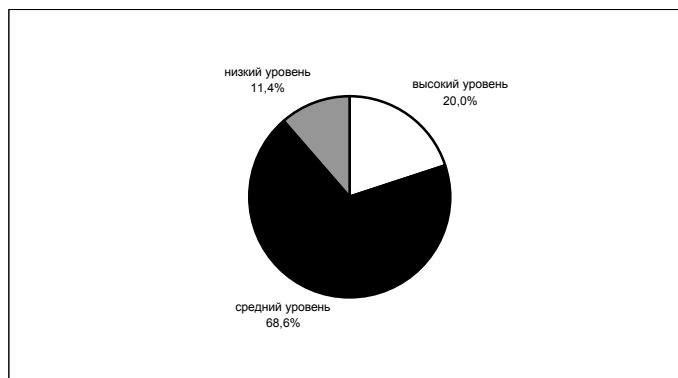


Рис. 8. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития самопринятия.

Гибкость поведения на высоком уровне имеет 11 человек, что составляет 31,4%, на среднем уровне – 17 человек, что составляет 48,6% и на низком – 7

человек, что составляет 20%. Для большинства испытуемых характерна способность быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, гибкость, разумность в применении некоторых стандартных принципов.

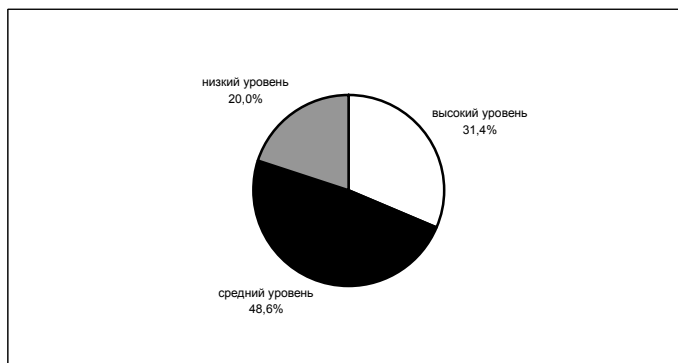


Рис. 9. Распределение испытуемых в зависимости от уровня гибкости поведения.

Высокий уровень контактности имеет 12 человек (33,3%), средний уровень 21 человек (58,3%), а низкий – 3 человека (8,3%). Контактность определяет способность респондентов устанавливать глубокие и тесные контакты с окружающими. Большая часть испытуемых обмениваются информацией, используют единую знаковую систему с адресатом, взаимодействуют с партнёром при организации и выполнении совместной деятельности, воспринимают одним партнёром по общению другого партнёра.

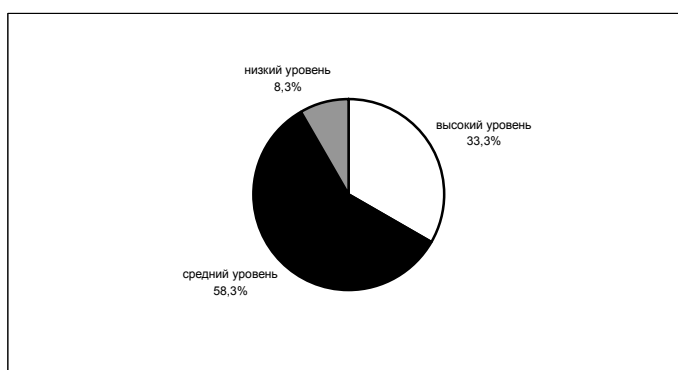


Рис. 10. Распределение испытуемых в зависимости от уровня развития контактности.

В конце первого этапа диагностики было проведено исследование направленности личности испытуемых. Результаты диагностики

направленности личности при использовании ориентировочной анкеты В.Смекало, М.Кучера представлены в таблице 4.

Таблица 4

Распределение испытуемых в зависимости от направленности личности

направленность	на задачу	на взаимодействие
количество человек	25	10
проценты	71,4%	28,6%

Результаты выявления направленности личности получились следующие: направленностью на задачу характеризуются 25 испытуемых (71,4%), на взаимодействие – 10 человек (28,6%). Направленность личности – это система устойчивых предпочтений и мотивов личности, ориентирующих динамику её развития, задающая главные тенденции её поведения. Направленность личности характеризуется интересами, склонностями, убеждениями и идеалами, выражающими мировоззрение респондентов. Выражается в гармоничности и непротиворечивости знаний, отношений и господствующих мотивов поведения и действий личности.

Деловая направленность (направленность на задачу - НЗ) отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой человек стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Коллективистскую направленность, или направленность на взаимные действия (ВД) характеризует ситуация, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с коллегами по работе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности.

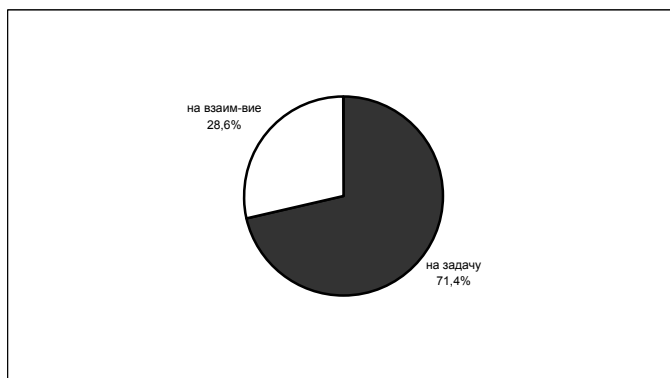


Рис. 11. Распределение испытуемых в зависимости от направленности личности.

На втором этапе исследования диагностировался уровень мотивации достижений. Результаты диагностики уровня мотивации достижений при использовании теста Г. Меррея представлены в таблице 5.

Таблица 5

Распределение испытуемых по уровням мотивации достижений

уровень	высокий	средний	низкий
количество человек	2	30	3
проценты	5,7%	85,7%	8,6%

Из таблицы 5 видно, что 2 человека имеют высокий уровень мотивации достижения, что составляет 5,7%, средний – 30 человек и это составляет 85,7%, а низкий уровень имеет 3 человека и это составляет 8,6%.

Средний уровень мотивации достижения превышает два других уровня и характеризуется оптимальной оценкой субъективной вероятности успеха, субъективной трудности задачи, привлекательностью для испытуемого личного успеха.

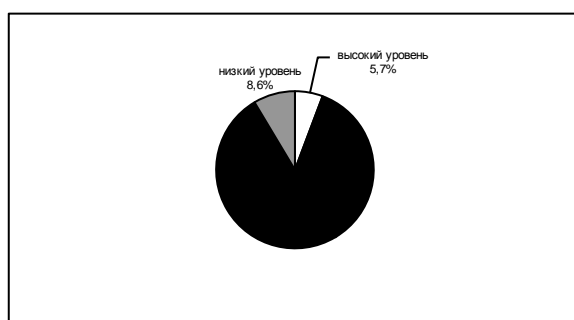


Рис. 12. Распределение испытуемых в зависимости от уровня мотивации достижений.

Мотивация достижений выражается в потребности испытуемых преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в труде, самосовершенствоваться, соперничать с другими и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение.

Для выявления стиля управления на втором этапе исследования был проведён тест А.В.Жуплева. Результаты диагностики отражены в таблице 6.

Таблица 6

#### Распределение испытуемых в зависимости от стиля управления

ориентация на людей	высокий	средний	низкий	уровень
	7	27	1	количество человек
	20%	77,1%	2,9%	проценты
ориентация на производственные отношения	12	22	1	количество человек
	34,3%	62,8%	2,9%	проценты

Из таблицы 6 мы видим, что высокий уровень ориентации на людей имеет 7 человек (20%), средний – 27 человек (77,1%), а низкий – 1 человек (2,9%).

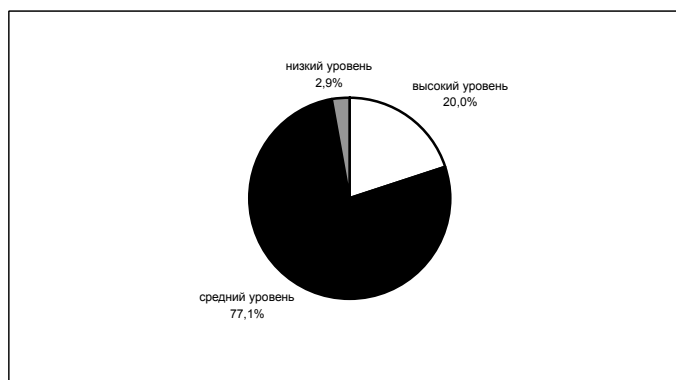


Рис. 13. Распределение испытуемых в зависимости от уровня ориентации на людей.

Высокий уровень ориентации на производственные отношения приходится на 12 человек, что составляет 34,3%, средний – на 22, что составляет 62,8% , а низкий уровень имеет 1 человек и это составляет 2,9%.

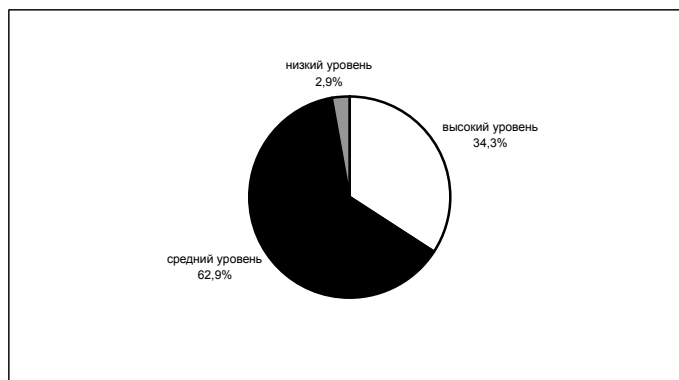


Рис.14.Распределение испытуемых в зависимости от уровня ориентации на производственные отношения.

Таким образом, большинство испытуемых ориентированы на формирование и поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе. У респондентов в равной и притом максимальной степени проявляются ориентированность на достижение высоких производственных результатов и на заботу о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Такой стиль, как правило, позволяет добиваться успешного решения производственных задач в сочетании с условиями для наиболее полного раскрытия творческих способностей членов коллектива.

На завершающем этапе исследования мы с помощью опросника В.В.Бойко провели диагностику эмоционального выгорания в профессии респондентов. Результаты диагностики представлены в таблице 7.

Таблица 7

Распределение испытуемых в зависимости от симптома эмоционального выгорания в профессии

симптом	не сложившейся	складывающийся	сложившийся
количество человек	17	11	7
проценты	48,6%	31,4%	20%

Выявление симптомокомплексов эмоционального выгорания и стрессоустойчивости показало, что у 17 человек (48,6%) – не сложившийся

симптом, у 11 (31,4%) – складывающийся, а у 7 человек (20%) – симптом сложившийся. Эмоциональное выгорание представляет собой динамический процесс, возникающий поэтапно в соответствии с механизмом развития стресса. Оно включает в себя реакцию на внешние и внутренние факторы, приёмы психологической защиты, состояние нервной системы.

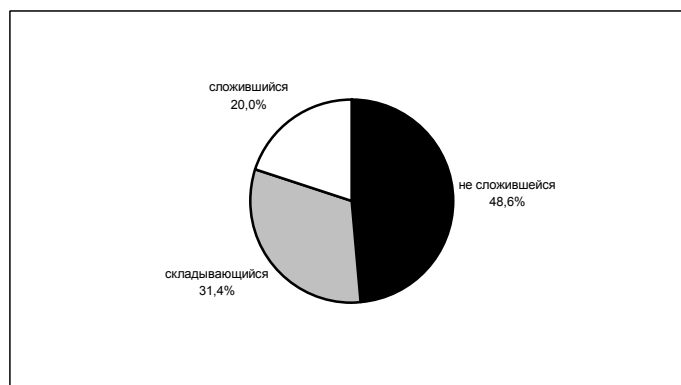


Рис. 15. Распределение испытуемых в зависимости от выраженности симптома эмоционального выгорания в профессии.

Не сложившийся симптом доминирует над двумя другими и характеризуется отсутствием симптомов эмоционального выгорания, эмоциональной лабильностью и гибкостью поведения.

На 4 этапе происходило формирование группы резерва руководителей. На данном этапе по результатам диагностических исследований проводились интервью и консультации участников диагностических исследований с целью социально-перцептивного знакомства, формирования представлений о мотивационных факторах трудовой деятельности, факторах удовлетворенности трудом. По итогам интервьюирования отобрана группа в составе 15 человек, рекомендованных к включению в состав группы резерва руководителей образовательных организаций.

Показателями, определившими включение в резерв руководителей, явились: диагностические показатели на уровне не ниже среднего по результатам диагностики, учет сочетаемости личностных особенностей и

профессиональных качеств личности испытуемых, значений шкал ЛЖИ в диагностических исследованиях, личной мотивации принять участие в программе психопрофилактического обучения, готовность строить карьеру и профессионально развиваться.

Из 35 человек по результатам диагностики не рекомендовано включать в резерв руководителей испытуемых, имеющих низкий уровень интеллектуального развития, низкий уровень сформированности социальной эргичности, социальной пластичности, социального темпа, синергии, гибкости поведения, контактности, мотивации достижений, ориентации на людей, ориентации на производственные отношения, имеющие сложившийся симптом эмоционального выгорания в профессии.

Основополагающим для принятия индивидуальных решений явился корреляционный анализ, свидетельствующий о направленности и силе взаимосвязи личностных особенностей и профессионально важных качеств личности испытуемых.

Для того, чтобы выявить взаимосвязь личностных особенностей и профессионально важных качеств респондентов нами был проведён корреляционный анализ К.Пирсона. Коэффициент корреляции  $r$ -Пирсона применяется для изучения взаимосвязи двух метрических переменных, измеренных на одной и той же выборке.

Связь достоверна, если  $r_{s \text{ эмп}} \geq r_{s \text{ эмп}} 0,33$ , достоверна условно, если  $r_{s \text{ эмп}} \geq r_{s \text{ эмп}} 0,43$ .

Формула коэффициента корреляции К.Пирсона:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - M_x)(y_i - M_y)}{(N-1)\delta_x \delta_y}$$

$r_{xy}$  - коэффициент корреляции К.Пирсона.

$x_i$  - показатель личностных особенностей

$y_i$  - показатель профессионально важных качеств



$M_x$  - среднее значение ( $x_i$ )

$M_y$  - среднее значение ( $y_i$ )

$N$  – количество испытуемых

$\delta_x$  - стандартное отклонение личностных особенностей

$\delta_y$  – стандартное отклонение профессионально важных качеств.

Гипотеза: между профессионально важными качествами и личностными особенностями существует взаимосвязь.

Для определения взаимосвязи между конституциональными, личностными особенностями и профессионально важными качествами респондентов нами был проведён корреляционный анализ между личностными ориентациями, уровнем мотивации достижений, стилем управления и симптомами эмоционального выгорания в профессии. Результаты отражены в таблице 8.

Из таблицы 8 мы видим, что между личностными ориентациями испытуемых, уровнем мотивации достижений, стилем управления и симптомам эмоционального выгорания в профессии не существует зависимости.

Таблица 8

Результаты корреляционного анализа между личностными ориентациями, уровнем мотивации достижений, стилем управления и симптомами эмоционального выгорания в профессии (коэффициенты корреляции)

личностные ориентации	уровень мотивации достижений	ориентация на людей	ориентация на отношения	напряжение	резистенция	истощение
ориентация во времени	0,0011	0,087575	0,07477	0,04251	0,08483	0,23712
синергия	0,112971	0,223025	0,27306	0,11421	0,06079	0,14051
самопринятие	0,0942	0,019414	0,09403	0,13416	0,15824	0,12368
гибкость поведения	0,015455	0,001189	0,31375	0,11579	0,26782	0,05774
контактность	0,051435	0,00042	0,26511	0,20715	0,17451	0,39558

Условные обозначения: \* - различия, значимые при  $p = 0,05$ ; \*\* - различия, значимые при  $p = 0,01$ ; \*\*\* - различия, значимые при  $p = 0,001$ .

Следующим этапом нашей работы было определение взаимосвязи между личностными особенностями испытуемых и профессионально важными качествами. Для этого нами был проведён корреляционный анализ между направленностью личности, уровнем мотивации достижений, стилем управления и симптомами эмоционального выгорания в профессии. Результаты корреляционного анализа представлены в таблице 9.

Определение степени влияния показало, что между направленностью личности, уровнем мотивации достижений, стилем управления и симптомами эмоционального выгорания в профессии не существует зависимости.

Таблица 9

Результаты корреляционного анализа между направленностью личности, уровнем мотивации достижений, стилем управления и симптомами эмоционального выгорания в профессии

направленность на задачу	уровень мотивации достижений	ориентация на людей	ориентация на отношения	напряженность	резистентия	истощение
	0,14191	0,0483	0,05459	0,0643	0,19596	0,19475
направленность на взаимодействие	0,12273	0,03351	0,06896	0,08198	0,07843	0,0051

Условные обозначения: \*- различия, значимые при  $p = 0,05$ ; \*\* - различия, значимые при  $p = 0,01$ ; \*\*\* - различия, значимые при  $p = 0,001$ .

И на завершающем этапе работы мы провели корреляционный анализ, с целью определения влияния между структурой темперамента, уровнем мотивации достижений, стилем управления и симптомами эмоционального выгорания в профессии испытуемых. Результаты отражены в таблице 10.

Таблица 10

Результаты корреляционного анализа между структурой темперамента, уровнем мотивации достижений, стилем управления и симптомами эмоционального выгорания в профессии

	уровень мотивации достижений	ориентация на людей	ориентация на отношения	напряжение	резистенция	истощение
социальная эргичность	0,258614	0,07554	0,05135	0,58436	0,12831	0,00617
социальная пластичность	0,1477	0,14992	0,05513	0,066946	0,00654	0,164952
социальный темп	0,128733	0,00270	0,40385	0,42329	0,20473	0,1008
социальная эмоциональность	0,258614	0,01518	0,00369	0,210259	0,00442	0,043512

Условные обозначения: \*- различия, значимые при  $p = 0,05$ ; \*\* - различия, значимые при  $p = 0,01$ ; \*\*\* - различия, значимые при  $p = 0,001$ .

Из таблицы 10 мы видим, что не существует зависимости между структурой темперамента испытуемых, уровнем мотивации достижений, стилем управления и симптомами эмоционального выгорания в профессии.

Таким образом, мы пришли к выводу, что между профессионально важными качествами и личностными особенностями существует слабая взаимосвязь. В связи с этим, при проведении индивидуальных консультаций по итогам участия в диагностике и формировании группы испытуемых для участия в программе формирующего эксперимента (15 человек) был использован принцип учета личной мотивации к участию и наименьшей представленности в личных диагностических результатах испытуемого низких уровней сформированности диагностируемых свойств и качеств личности.

## Выводы по главе 2.

1. Опытное-экспериментальное исследование включало этапы: подготовительный этап; формирование опытно-экспериментальной группы;

проведение диагностического исследования личностных и профессионально важных качеств личности; анализ результатов исследования; формирование группы испытуемых для участия в формирующем эксперименте.

2. Методами исследования явились: эмпирические (беседа, интервьюирование, тестирование), интерпретационные (количественного и качественного анализа, математической обработки результатов диагностики).

3. Методики диагностики:

1) диагностика личностных особенностей респондентов: диагностика интеллекта (интеллектуальный тест СFT-3 Амтхаэра), диагностика темперамента (опросник В.М.Русалова), диагностика личностных ориентаций (самоактуализационный тест А.Шострома) и направленности личности (ориентировочная анкета направленности личности В.Смекало);

2) диагностика профессионально важных качеств респондентов: диагностика мотивации достижения (тест мотивации достижений Г.Меррея), диагностика стиля управления (тест А.В.Жуплева), диагностика эмоционального выгорания в профессии (опросник В.В.Бойко).

4. По результатам диагностики высокий уровень интеллектуального развития имеет 31,6% испытуемых, высокий уровень социальной эргичности - 65,7%, социальной пластичности - 20%, социального темпа - 37,2%, социальной эмоциональности - 5,7%, синергии - 57,1%, самопринятия - 20%, гибкости поведения - 31,4%, контактности - 33,3%. Направленность на задачу у 71,4% испытуемых, на взаимодействие – у 28,6%. Высокий уровень мотивации достижения у 5,7% испытуемых, высокий уровень ориентации на людей имеет 20%, ориентации на производственные отношения - 34,3%. Выявление симптомокомплексов эмоционального выгорания и стрессоустойчивости показало, что у 48,6% испытуемых «не сложившийся» симптом.

5. Между профессионально важными качествами и личностными особенностями существует слабая взаимосвязь. В связи с этим, при формировании группы испытуемых для участия в программе формирующего

эксперимента использован принцип учета личной мотивации к участию и наименьшей представленности в личных диагностических результатах испытуемых низких уровней сформированности диагностируемых свойств и качеств личности.

### **Глава 3. Опытнo-экспериментальное исследование эффективности психологo-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций**

#### **3.1 Программа психологo-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций**

Пояснительная записка

Актуальность повышения психологической компетентности руководителей образовательных учреждений:

Большинство руководителей образовательных учреждений (по некоторым данным каждые 9 из 10) осваивают технологию управления стихийно. Многие концепции и программы образовательных учреждений строятся без постановки конкретной цели развития и функционирования учреждения.

По данным исследования, проведенного среди педагогов Л.М.Митиной, у большинства (от 70 % до 88 %) педагогов динамика показателей педагогической компетентности соответствуют стадиям модели адаптивного поведения педагога [4].

Цель программы – создание условий для повышения психологической компетентности резерва руководителей образовательных учреждений в реализации ими разных стратегий управления.

В ходе реализации программы предполагается решение следующих задач:

- анализ и переосмысление испытуемыми своего эмпирического опыта, связанного с их жизнедеятельностью в различных управленческих системах посредством самодиагностики и рефлексии;
- настройка их на конструктивную ассимиляцию достижений мировой культуры, науки и практики в сфере управления;
- концептуализация и развитие собственных управленческих ценностей;

- проживание и рефлексия различных управленческих ситуаций;
- обнаружение ограничений старых способов решения управленческих проблем и создание новых управленческих средств;
- культивирование рефлексивных способностей и их возможностей саморазвития.

Исходные теоретические положения:

Теория управления образованием – это интенсивно развивающаяся, практико-ориентированная область научного знания, активно ассимилирующая общеуправленческие подходы и разрабатывающая на их основе специальные модели и методы повышения эффективности управленческой деятельности в сфере образования.

Говорят о типах, стратегиях управления, т.е. характеристиках того, как принимаются (управленческая форма) и каким способом реализуются (рычаг управления) управленческие решения (Иванова Э.В.) [4]. Сегодня в теории управления образованием активно разрабатываются рационалистическое, психологическое, информационное направления, синергетический подход.

Мы исходим из утверждения о необходимости «проработки» с участниками формирующей программы трех основных существующих в практике управления стратегий управления – рационалистической, программно-целевой и субъектно-образующей. (Смирнов Э.А. выделяет в технологиях целевого управления регламентное управление, программно-целевое и инициативно-целевое) [4].

Как известно, рационалистический подход к управлению означает нацеленность руководителя на четкое исполнение оперативно-технологических функций управления и алгоритмов в принятии управленческих решений, что обеспечивает надежность и стабильность функционирования управляемой системы.

Стратегия, предполагающая управление образовательным проектом, рассматривается как способ целенаправленного воздействия на систему

образования с целью перевода ее в качественно новое состояние посредством организационно-педагогических мер и действий, нацеленных на реализацию замысла проекта в ограниченный промежуток времени, в рамках возможных ресурсов, реальных средств и специфической организации (Богданов А.И.) [4].

Управление может рассматриваться и в ракурсе управления образованием субъекта педагогической практики, в качестве которого выступает соорганизация, совместность участников совместной деятельности. Поэтому образование сообщества, соорганизации и есть образование субъекта в субъектно-образующей стратегии управления (Прозументова Г.Н.) [4].

Эффективное управление предполагает адекватное комбинирование и гибкое использование всех трех стратегий управления (Воротилкина И.М., Герасименко Д.И.) [4].

Каждая из названных стратегий имеет свое функциональное содержание. При этом мы особое внимание уделяется психологическому содержанию, психологическому аспекту, заключенному в каждой функции. Психологическая составляющая дает себя заметить, оценить и задумываться, прежде всего, в случае несрабатывания функций управления. При этом данная составляющая выступает в виде психологических барьеров, препятствий (Залевский Г.В., Галажинский Э.В.). Этот материал и становится базой для формирования компетентности руководителя [4].

Компетентность руководителя образовательного учреждения – такая характеристика его квалификации, в которой представлены знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности (а также способность применять научные и практические знания к предмету профессиональной деятельности) (Сериков Г.Н.) [19].

Виды психологической компетентности руководителя образовательного учреждения (Зеер Э.Ф., Маркова А.К.) [17,23]:



- Специальная компетентность- владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне; способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- Социальная компетентность – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничеством, принятыми в данной профессии приемами общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

- Личностная компетентность – владение приемами личностного самоопределения и саморазвития средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- Индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, неподверженность профессиональному старению, умение рационально организовывать свой труд без перегрузок времени и сил, осуществлять труд ненпряженно, без усталости и даже с освежающим эффектом;

- Экстремальная профессиональная компетентность - готовность к работе во внезапно усложнившихся условиях.

Колесников Ю.В. предлагает обобщенную структурно-функциональную модель профессиональной компетентности руководителей [4]:

- концептуальная составляющая – гибкое и системное мышление, способности целостного видения организации в единстве всех ее подсистем и элементов, во взаимодействии с внешней средой, в выборе общей стратегии;

- человековедческая, коммуникативная составляющая проявляется в ориентации собственной деятельности, безусловном признании в качестве высшей ценности человека, гуманизации управления;

- функционально-технологическая составляющая, проявляется в комплексном, системном знании предметной сферы деятельности,

организационной и управленческой культуре знания, эффективных управленческих технологий.

Стратегия повышения компетентности специалиста, избранная нами, основана на исследованиях Белоусовой С.А. и состоит в создании в районном (городском) центре практической психологии (усилиями педагогов-психологов и управленцев-методистов) условий для сопровождения последовательного прохождения начинающим руководителем следующих этапов профессионального роста [4]:

1) постепенное или одновременное овладение функциями: а) каждой на элементарном уровне; б) каждой на уровне сложных и разнообразных способов реализации, на уровне перехода к более сложным задачам; в) всеми на уровне системы деятельности;

2) переход от более простого предмета деятельности к более сложному; сложность соотносится с тематикой, со степенью разработанности этого знания в теории управления образованием, со сложностью, актуальностью проблем практики, так или иначе связанных с этими знаниями;

3) переход от инструментного уровня в управлении к обеспечению развития управляемой системы какого-либо масштаба (в масштабности также может прослеживаться степень сложности обеспечиваемых объектов).

Программа строится по модульному принципу. Модуль представляет собой устойчивую системную содержательную характеристику образовательной деятельности и рассматривается как структурная единица содержания обучения.

#### Структура программы

Программа состоит из трех модулей, соответствующих трем основным стратегиям управления: классическое (рационалистическое) управление, программно-целевое управление, субъектно-образующее управление.

В каждый модуль входят следующие составляющие:

- учебные элементы (точно сформулированная дидактическая цель; собственно учебный материал в виде конкретного текста, в том числе о функциональном наполнении данной стратегии управления, сильных и слабых сторонах стратегии, психологически обоснованных методах и приемах реализации стратегии (предполагается создание электронного варианта учебного пособия); практические занятия для отработки необходимых знаний и умений, в том числе в режиме самостоятельной работы; контрольная работа, соответствующая целям, поставленным в данном учебном элементе);

- тест для проведения предварительной диагностики, проверки знаний, умений и навыков по данному модулю;

- входной, текущий и выходной контроль знаний и умений курсанта.

Базовой формой обучения является собственно учебная. Общая схема проведения занятия (Митина Л.М. и др.) [4]:

- составление перечня проблем по теме в ходе группового обсуждения;

- типологизация и иерархизация проблем;

- выявление актуального уровня психологических знаний, умений и навыков в ходе обсуждения проблемы;

- лекция по изучаемой теме;

- работа в малых группах по разработке творческого проекта с последующей дискуссией; или тренинговая проработка, либо участие в деловой игре;

- подведение итогов;

- формулирование выводов по психологической проблеме, в том числе защита проекта.

Программа рассчитана на 3 очных сессии (каникулярное время) продолжительностью по 24 часа каждая.

Модуль 1 - «Психология реализации рационалистической стратегии управления».

Модуль 2- «Психология программно-целевого управления.

Модуль 3 - «Психология субъектно-образующего управления.

Цель такой работы мы видим в апробации участниками формирующей программы разработанного психологического инструментария, его индивидуальной модификации и коррекции в ходе практической деятельности. Полное содержание программы представлено в приложении 3.

### **3.2 Анализ эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций**

Эффективность реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций оценивалась посредством интервьюирования участников, а также посредством установления динамики развития личностных особенностей и профессионально важных качеств у участников программы. В силу специфики проведения исследования, контрольная группа отсутствовала.

В ходе реализации программы предполагалось решение следующих задач:

- анализ и переосмысление испытуемыми своего эмпирического опыта, связанного с их жизнедеятельностью в различных управленческих системах посредством самодиагностики и рефлексии;
- настройка их на конструктивную ассимиляцию достижений мировой культуры, науки и практики в сфере управления;
- концептуализация и развитие собственных управленческих ценностей;
- проживание и рефлексия различных управленческих ситуаций;
- обнаружение ограничений старых способов решения управленческих проблем и создание новых управленческих средств;
- культивирование рефлексивных способностей и их возможностей саморазвития.

Интервьюирование предполагало проведение беседы по вопросам, вытекающим из задач исследования на формирующем этапе.

По итогам проведения интервьюирования 90% участников программы отметили переосмысление своего эмпирического опыта, связанного с жизнедеятельностью в различных управленческих системах посредством самодиагностики и рефлексии; конструктивную ассимиляцию достижений мировой культуры, науки и практики в сфере управления отметили 100% участников программы; концептуализацию и развитие собственных

управленческих ценностей отметили 100% участников; рефлексию различных управленческих ситуаций – 85% участников по причине отсутствия у некоторых участников опыта управленческой деятельности; 100% участников обнаружили ограничения старых способов решения управленческих проблем и создание новых управленческих средств; культивирование рефлексивных способностей и возможности саморазвития отметили 95% участников программы.

Для оценки эффективности реализации программы с учетом результатов констатирующего эксперимента повторно предложены участникам программы диагностические методики:

1) диагностика личностных особенностей респондентов: диагностика личностных ориентаций (самоактуализационный тест А.Шострома) и направленности личности (ориентировочная анкета направленности личности В.Смекало);

2) диагностика профессионально важных качеств респондентов: диагностика стиля управления (тест А.В.Жуплева).

Диагностика интеллекта (интеллектуальный тест СFT-3 Амтхаэра), диагностика темперамента (опросник В.М.Русалова), диагностика мотивации достижения (тест мотивации достижений Г.Меррея), диагностика эмоционального выгорания в профессии (опросник В.В.Бойко) для изучения эффективности реализации программы психолого-педагогического сопровождения не использовались с учетом высоких результатов испытуемых по данным показателям, устойчивости в структуре личности взрослых данных показателей и низкой целевой направленности реализованной программы на изменение данных показателей.

Изменение личностных особенностей и профессионально важных качеств у участников программы до и после реализации программы психолого-педагогического сопровождения (N=15)

№	Критерии и показатели	Экспериментальная группа		t – критерий значимости различий Стьюдента
		Пред – тест (М)	Пост – тест (М)	
1	Синергичность	3,967	4,225	-1,0339, $p \leq 0,3094$
2	Самопринятие	10,64	12,29	-2,8174**, $p \leq 0,0084$
3	Гибкость поведения	12,29	13,06	-1,2089, $p \leq 0,2361$
4	Контактность	9,935	10,74	-1,4086, $p \leq 0,1692$
5	Направленность на задачу	23,04	28,69	-4,696***, $p \leq 0,00008$
6	Направленность на взаимодействие	25,88	28,00	-2,511**, $p \leq 0,001882$
7	Ориентация на людей	25,88	28,00	-2,511*, $p \leq 0,01882$
8	Ориентация на производственные отношения	6,225	4,903	7,794***, $p \leq 0,0000$

Условные обозначения: М – средние значения; t – критерий значимости различий Стьюдента; \*- различия, значимые при  $p = 0,05$ ; \*\* - различия, значимые при  $p = 0,01$ ; \*\*\* - различия, значимые при  $p = 0,001$ .

Изменение личностных особенностей и профессионально важных качеств у участников программы психолого-педагогического сопровождения показало:

- не установлено значимых изменений у участников программы по показателям: синергичность, контактность, гибкость поведения, что обусловлено типологическими особенностями личности взрослого человека, сформированностью данных качеств на высоком уровне у участников программы;

- выявлены незначительные изменения по показателю ориентация на людей;

- значимые изменения зафиксированы по показателям: направленность на задачу, направленность на взаимодействие, ориентация на производственные отношения, самопринятие.

Таким образом, в результате реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций повышается уровень и качество основных формируемых характеристик что подтверждает исходную гипотезу. Статистический анализ результатов опытно-экспериментальной работы подтвердил эффективность программируемой деятельности.



### **3.3. Психолого-педагогические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций**

Планирование кадрового резерва осуществляется для прогнозирования персональных продвижений сотрудников и последовательности этих перемещений по различным уровням управленческой иерархии. Периодичность формирования групп резерва зависит от размера организации, потребности в руководящих кадрах на среднесрочный и долгосрочный период, количества и качества уже подготовленных кандидатов на руководящие должности. При действующих процессах подготовки резерва минимизируется срок адаптации работника к новой должности, а также появляется реальная возможность сформировать у резервистов необходимую степень лояльности к организации и создать условия для долгосрочного сотрудничества на основе ясных перспектив карьерного роста в данной компании. Работа по формированию резерва позволяет осуществить постепенную «смену поколений», сохранить преемственность, избежать революционных перемен, которые часто сопровождают появление нового руководителя и способны блокировать деятельность подразделений на продолжительный период.

Источником формирования резерва являются квалифицированные специалисты, заместители руководителей подразделений, руководители технологического и управленческого уровня, а так же дипломированные специалисты, замещающие рабочие должности [26].

По типологии кадровый резерв разделяют на резерв по виду деятельности, резерв по времени назначения, резерв по степени подготовки и резерв по уровню в организации.

Группа действующего резерва - специалисты и руководители, успешно прошедшие отбор и обучение и готовые к деятельности на новой должности (готовые к участию в конкурсе на замещение вакантной должности руководителя).

Группа резерва для обучения и развития - специалисты и руководители, успешно прошедшие отбор и находящиеся в процессе обучения.

Сами группы резерва формируются на основании результатов комплексной оценки кандидатов, деловой оценки, аттестации, характеристик и отзывов руководителей и т.д. с учетом ряда принципов [29,30,35]:

1. Плановость - своевременный и долгосрочный анализ количественной потребности организации в руководящих кадрах;

2. Непрерывность - система подготовки руководителей планируется и разрабатывается на несколько лет вперед и начинает реализовываться с момента выдвижения специалистов в резерв, обеспечивая непрерывность подготовки специалиста;

3. Комплексность - включение кандидатов в систему комплексной подготовки, обеспечивающей не только передачу знаний в разных областях науки и практики, но направленную на развитие личности членов группы резерва, выработку управленческой позиции и формирование способности и готовности участников в полной мере взять на себя роль руководителя в будущей управленческой деятельности;

4. Доступность - реальная возможность попасть в группу резерва всем специалистам, удовлетворяющим формальным критериям.

Реальность и гласность работы с резервом гарантирует участие высшего руководства в процессах его формирования и подготовки. При проведении оценочных процедур и принятии решения о зачислении в резерв необходимо соблюдение принципов этичности и конфиденциальности и создавать условия, оберегающие чувство собственного достоинства кандидатов. Кроме того, особое значение имеют:

- Принцип актуальности резерва, основанный на реальной потребности организации в замещении руководящих должностей;

- Принцип перспективности кандидата в группу резерва, который не только ставит вопрос о наличии у кандидатов соответствующих способностей и

потенциала, но и предъявляет особые требования к оценочным технологиям для замера этого потенциала;

- Принцип соответствия кандидата типу резерва, который предполагает наличие инструментария для выявления ориентации кандидатов на тип карьеры в организации.

Формирование резерва должно осуществляться независимо от мнений руководителей о конкретных сотрудниках и основываться на независимых заключениях группы экспертов. В то же время необходимо вовлекать действующих руководителей в процесс работы с резервом, обеспечивая тем самым преемственность и повышая результативность процесса подготовки кандидатов на руководящую должность. Само участие действующих руководителей в процессе подготовки резерва поможет снять возможное напряжение и уменьшить риск возникновения конфликтов между ними и будущими руководителями. Необходимо привлекать руководителей к формированию критериев оценки кандидатов, к процедурам оценки, давать им обратную связь по итогам оценки их подчиненных, согласовывать планы обучения и развития резервистов, внедрять наставничество и регулярно информировать о том, что происходит с группой резерва [27].

Сама реализация функции подготовки управленческих кадров не должна передаваться под контроль руководителей тех подразделений, в которых присутствует потребность в подготовке управленческих кадров. Опыт показывает, что в этом случае в группу резерва часто назначаются работники, отсутствие которых на рабочем месте (например, для прохождения стажировок или обучения с отрывом от производства) будет в наименьшей степени сказываться на результатах деятельности всего подразделения. Вместе с тем действующие руководители склонны включать в резерв не перспективных подчиненных с развитыми управленческими способностями, а хороших исполнителей и доверенных лиц, которые не способны составить им (действующим руководителям) возможную конкуренцию в будущем. Кроме

того, недостаточно обоснованной и в наименьшей степени привлекательной кажется идея подготовки резервистов на конкретную должность в организации (в первую очередь - на управленческом и институциональном уровне): в результате снижается степень конкуренции в среде возможных кандидатов при назначении на должность, и сужаются перспективы карьерного роста для подавляющего большинства сотрудников.

Для максимально эффективного внедрения процесса подготовки резерва необходимо создание прозрачной системы перемещения руководящих кадров на основании открытых конкурсов, обеспечение благоприятных условий для перспективных сотрудников с выраженным управленческим потенциалом, а также проектирование новых направлений деятельности и отделов, которые они могут возглавить. Функции по управлению процессами формирования и подготовки резерва должны реализовываться службой управления персоналом (отделом развития персонала) и контролироваться генеральным директором предприятия или одним из его заместителей. Только в этом случае можно говорить о результативности процесса подготовки управленческих кадров.

Программа формирования управленческого состава организации - сложный комплексный процесс, который сложно осуществить без наличия соответствующих инструментов, методов и технологий. При организации и проведении этого процесса необходимо придерживаться ряда этапов, от реализации которых зависит эффективность процесса формирования резерва руководителей [29].

Более подробные рекомендации, сформированные на основе исследования и теоретического анализа представлены в приложении 4.

### 3.4 Технологическая карта внедрения результатов опытно-экспериментального исследования

Цель	Содержание	Методы	Формы	Кол-во	Время	Ответственные
1-й этап: «Целеполагание внедрения технологии психолого-педагогического сопровождения резерва руководителей образовательных организаций»						
1.1. Изучить документы по проблеме	Изучение и анализ литературы, опросников по данной проблеме	Обсуждение, анализ, наблюдение	Поиск и анализ литературы Психодиагностическое исследование	1	С 2014г.	Психолог
1.2. Поставить цели внедрения программы	Выдвижение и обоснование целей внедрения программы	Обсуждение, анализ материалов по цели внедрения программы, круглый стол	Работа психологической службы города, наблюдение, беседа	1	Сентябрь 2014г.	Психолог
1.3. Разработать этапы исследования	Изучение и анализ содержания этапов исследования, задач, принципов, условий, критериев и показателей эффективности	Анализ программы внедрения, анализ готовности к инновационной деятельности по внедрению программы	Работа психологической службы города, анализ документации, работа по разработке этапов исследования	1	Сентябрь 2014 г.	Психолог
1.4. Разработать программно-целевой комплекс внедрения программы	Анализ уровня подготовленности организаторов программы «Менеджмент в образовании» к участию в исследовательской работе	Составление программы внедрения, анализ материалов готовности к инновационной деятельности	Анализ документов, работа по составлению Программы внедрения	1	Сентябрь 2014 г.	Психолог, администрация курсовой подготовки
2-й этап: «Формирование положительной психологической установки на внедрение программы психолого-педагогического сопровождения резерва руководителей образовательных организаций»						
2.1. Выработать состояние готовности к	Формирование готовности внедрить	Обоснование практической значимости	Индивидуальные беседы	1	Октябрь 2014 г.	Психолог, админис

освоению предмета внедрения у администрации курсов и заинтересованных субъектов внедрения	Программу, психологический подбор и расстановка субъектов внедрения	внедрения, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности, внедрения), беседы, обсуждения, популяризация идеи внедрения программы	заинтересованными субъектами внедрения программы, работа психологической службы, участие в семинарах со смежной тематикой			трация курсов
2.2. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у участников курсов	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий в ОУ и их значимости для ОУ, значимости и актуальности внедрения Программы	Методический консультации. Консультации для участников курсов	Беседы, семинары, изучение передового опыта внедрения инновационных технологий в ОУ, творческая деятельность	Не менее 5	Сентябрь - ноябрь 2014г.	Психолог, администрация курсов
2.3. Сформировать положительную реакцию на предмет внедрения программы у заинтересованных внешних субъектов	Пропаганда передового опыта по внедрению инновационных технологий вне курсов и их значимости для системы образования, значимости и актуальности внедрения программы	Семинары, консультации, научно-исследовательская работа, конференции и конгрессы	Участие в конгрессах, конференциях, семинарах по теме внедрения, статьи, выставки	Не менее 2	Сентябрь - ноябрь 2014 г.	Психолог
2.4. Сформировать веру в свои силы по внедрению инновационной технологии	Анализ своего состояния по теме внедрения, подбор и расстановка субъектов внедрения,	Постановка проблемы, обсуждение, тренинг развития, консультации с научным руководителем	Беседы, консультации, самоанализ	1	Сентябрь – ноябрь 2014 г.	Психолог, научный руководитель диссертационного

	исследование психологического паспорта субъектов внедрения	диссертационного исследования				исследования
3-й этап: «Изучение предмета внедрения программы психолого-педагогического сопровождения резерва руководителей образовательных организаций»						
3.1. Изучить необходимые материалы и документы о предмете внедрения	Изучение материалов и документов о предмете внедрения инновационной программы и документации	Фронтально	Семинары, работа с литературой и информационными источниками	1	Декабрь 2014г.	Психолог
3.2. Изучить сущность предмета внедрения инновационной программы	Освоение системного подхода в работе над темой изучения предмета внедрения, его задач, принципов, содержания, форм и методов	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (развития, готовности к инновационной деятельности)	1	Январь 2015 г.	Психолог
3.3. Изучить методику внедрения темы программы	Освоение системного подхода в работе над темой	Фронтально и в ходе самообразования	Семинары, тренинги (целеполагания, внедрения)	1	Февраль 2015 г.	Психолог
4-й этап: «Опережающее (пробное) освоение предмета внедрения программы психолого-педагогического сопровождения резерва руководителей образовательных организаций»						
4.1. Создать инициативную группу для опережающего внедрения программы	Определение состава инициативной группы, организационная работа, исследование психологического портрета субъектов внедрения	Наблюдение, анализ, собеседование, обсуждение	Работа психологической службы, тематические мероприятия	Не менее 6	Апрель 2015 г.	Психолог, администрация курсов, научный руководитель диссертационного исследования
4.2. Закрепить и углубить знания и умения, полученные на	Изучение теории предмета внедрения,	Самообразование, научно-исследовательская работа,	Беседы, консультации, работа психологиче	1	Апрель 2015 г.	Психолог, администрация курсов

предыдущем этапе	теории систем и системного подхода, методики внедрения	обсуждение	ской службы			
4.3. Обеспечить инициативной группе условия для успешного освоения методики внедрения программы	Анализ создания условий для опережающего внедрения инновационной программы	Изучение состояния дел в ОУ по теме внедрения программы, обсуждения, экспертная оценка	Производственное совещание, анализ документации ОУ	1	Май 2015 г.	Психолог, администрация курсов
4.4. Проверить методику внедрения программы	Работа инициативной группы по внедрению программы	Изучение состояния дел в ОУ, корректировка программы	Работа психологической службы ОУ	Не менее 5	Сентябрь – декабрь 2015г	Психолог, администрация курсов
5-й этап: «Фронтальное освоение предмета внедрения программы психолого-педагогического сопровождения резерва руководителей образовательных организаций»						
5.1. Мобилизовать коллектив курсов «Менеджмент в образовании» на внедрение инновационной программы	Анализ работы инициативной группы по внедрению программы	Сообщение о результатах работы по инновационной технологии, тренинги (внедрения, готовности к инновационной деятельности), работа психологической службы	Мероприятие просветительской направленности, работа психологической службы	1	Январь 2016 г.	Психолог, администрация курсов
5.2. Развить знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Обновление знаний о предмете внедрения программы, теории систем и системного подхода, методики внедрения	Обмен опытом внедрения инновационных программ, самообразование, тренинги (готовности к инновационной деятельности, саморегуляции), работа психологической службы	Консультации, работа психологической службы, семинар	1	Январь – март 2016 г.	Психолог, администрация курсов
5.3. Обеспечить условия для фронтального	Анализ состояния условий для	Изучение состояния дел по теме	Работа психологической	1	Май 2016 г.	Психолог, администрация



внедрения инновационной программы	фронтального внедрения программы	внедрения программы, обсуждения, работа психологической службы	службы, совещание, анализ документов			курсов
5.4. Освоить всем коллективом участников инновации предмет внедрения	Фронтальное освоение программы	Обмен опытом, анализ и корректировка технологии внедрения программы	Работа психологической службы, консультации	1	Январь 2016 г.	Психолог, администрация курсов
6-й этап: «Совершенствование работы над темой составления программы психолого-педагогического сопровождения резерва руководителей образовательных организаций»						
6.1. Совершенствовать знания и умения, сформированные на предыдущем этапе	Совершенствование знаний и умений по системному подходу	Наставничество, обмен опытом, корректировка методики	Семинар по теме внедрения, анализ материалов, работа психологической службы	1	Январь 2016 г.	Психолог, администрация курсов
6.2. Обеспечить условия совершенствования методики работы по внедрению программы	Анализ зависимости конечного результата от создания условий для внедрения программы	Анализ состояния дел по теме внедрения программы, обсуждение, доклад	Собрание, анализ документации, работа психологической службы	1	Январь 2016 г.	Психолог, администрация курсов
6.3. Совершенствовать методику освоения внедрения программы	Формирование единого методического обеспечения освоения внедрения программы	Анализ состояния дел по теме внедрения программы, методическая работа	Работа психологической службы, методическая работа	Не менее 3	Сентябрь – декабрь 2015 г.	Психолог, администрация курсов
7-й этап: «Распространение передового опыта освоения внедрения программы психолого-педагогического сопровождения резерва руководителей образовательных организаций»						
7.1. Изучить и обобщить опыт внедрения инновационной технологии	Изучение и обобщение опыта работы по инновационной технологии	Наблюдение, изучение документов	Работа психологической службы	Не менее 5	Сентябрь – декабрь 2015 г.	Психолог
7.2. Осуществить наставничество над другими ОУ,	Обучение психологов и педагогов других ОУ	Наставничество, обмен опытом, консультации,	Выступления на семинарах, работа	1	Март – май 2016 г.	Психолог, администрация курсов

приступающими к внедрению программы	работе по внедрению программы	семинары	психологической службы			
7.3. Осуществить пропаганду передового опыта по внедрению программы в ОУ	Пропаганда опыта внедрения в работе	Выступления на семинарах, конференциях, конгрессах, научная и творческая деятельность	Участие в конференциях, конгрессах, написание статей и научной работы по внедрению программы	2-3	Январь – февраль 2016 г.	Психолог, администрация курсов
7.4. Сохранить и углубить традиции работы над темой, сложившееся на предыдущих этапах	Обсуждение динамики работы над темой, научная работа по теме внедрения программы	Наблюдение, анализ, работа психологической службы, научная деятельность	Семинары, написание научной работы, статей по теме внедрения программы, изучение последующего опыта внедрения программы в различных ОУ	Не менее 2	февраль – май 2016 г.	Психолог, администрация курсов

### Выводы по главе 3.

1. Цель программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций – создание условий для повышения психологической компетентности резерва руководителей образовательных учреждений в реализации ими разных стратегий управления.

2. Программа состояла из трех модулей, соответствующих трем основным стратегиям управления: классическое (рационалистическое) управление, программно-целевое управление, субъектно-образующее управление. В каждый модуль входили следующие составляющие: учебные элементы; тест для проведения предварительной диагностики, проверки

знаний, умений и навыков по данному модулю; входной, текущий и выходной контроль знаний и умений испытуемого.

3. Эффективность реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций оценивалась посредством интервьюирования участников, а также посредством установления динамики развития личностных особенностей и профессионально важных качеств у участников программы.

4. По итогам проведения интервьюирования 90% участников программы отметили переосмысление своего эмпирического опыта, связанного с жизнедеятельностью в различных управленческих системах посредством самодиагностики и рефлексии; конструктивную ассимиляцию достижений мировой культуры, науки и практики в сфере управления отметили 100% участников программы; концептуализацию и развитие собственных управленческих ценностей отметили 100% участников; рефлексии различных управленческих ситуаций – 85% участников по причине отсутствия у некоторых участников опыта управленческой деятельности; 100% участников обнаружили ограничения старых способов решения управленческих проблем и создание новых управленческих средств; культивирование рефлексивных способностей и возможности саморазвития отметили 95% участников программы.

5. Изменение личностных особенностей и профессионально важных качеств у участников программы психолого-педагогического сопровождения выявило незначительные изменения по показателю ориентация на людей; значимые изменения зафиксированы по показателям: направленность на задачу, направленность на взаимодействие, ориентация на производственные отношения, самопринятие.

## Заключение

Тема исследования предполагала разработку технологии психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

Цель работы – теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

Гипотезой исследования являлся тезис о том, что профессиональная подготовка резерва руководителей образовательных организаций будет эффективной, если будут реализованы условия ее психолого-психологического сопровождения, включающие:

- 1) диагностирование и учет профессионально важных качеств личности кандидатов на должность руководителя;
- 2) прогнозирование эффективности управленческой деятельности кандидатов;
- 3) создание и реализацию опытно-экспериментальной программы по формированию профессиональной компетентности руководителя в преадаптационный период вхождения в профессию.

Поставленная цель предопределила решение следующих задач:

- 1) изучить профессиональную подготовку резерва руководителей образовательных организаций как проблему психологии управления образовательной средой;
- 2) осуществить моделирование психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

3) организовать опытно-экспериментальное исследование эффективности психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

4) разработать программу психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

5) проанализировать эффективность реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций;

6) разработать психолого-педагогические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций.

Для реализации цели работы и подтверждения гипотезы были проанализированы личностные особенности и профессионально важные качества личности руководителя образовательной организации, современного менеджера, изучены основные теоретические подходы к профессиографированию в теории управления, рассмотрена проблема профессионального отбора руководителей образовательных учреждений в психологии, проведено опытно-экспериментальное исследование личностных особенностей и профессионально важных качеств у резерва руководителей образовательных организаций.

Для получения экспериментальных данных использовалась батарея методик, предполагавших изучение личностных особенностей (интеллектуальный тест СФТ-3 Амтхаэра, опросник В.М.Русалова, самоактуализационный тест А.Шострома и ориентировочная анкета направленности личности В.Смекало) и профессионально важных качеств (тест мотивации достижений Г.Меррея, тест А.В.Жуплева, опросник В.В.Бойко).

Для обеспечения достоверных результатов была использована валидная выборка и метод математической обработки (корреляционный анализ К.Пирсона), t- критерий Стьюдента.

Экспериментальную выборку составили заместители директоров по учебно-воспитательной работе, заместители директоров по научно-методической работе, заместители директоров по воспитательной работе, заведующие кафедрами, педагоги-психологи образовательных организаций города Челябинска, потенциально составляющие группу резерва руководителей, слушателей курсовой переподготовки по направлению «Менеджмент в образовании». Все испытуемые – женщины, средний возраст – 40 лет. Общий объем выборки исследования составил 130 человек. В контрольном эксперименте приняли участие 35 испытуемых, мотивационно и ценностно настроенных на участие в программе.

По результатам диагностики высокий уровень интеллектуального развития имеет 31,6% испытуемых, высокий уровень социальной эргичности - 65,7%, социальной пластичности - 20%, социального темпа - 37,2%, социальной эмоциональности - 5,7%, синергии - 57,1%, самопринятия - 20%, гибкости поведения - 31,4%, контактности - 33,3%. Направленность на задачу у 71,4% испытуемых, на взаимодействие – у 28,6%. Высокий уровень мотивации достижения у 5,7% испытуемых, высокий уровень ориентации на людей имеет 20%, ориентации на производственные отношения - 34,3%. Выявление симптомокомплексов эмоционального выгорания и стрессоустойчивости показало, что у 48,6% испытуемых «не сложившийся» симптом.

В формирующем эксперименте приняли участие 15 испытуемых. Для определения их состава было установлено, что между профессионально важными качествами и личностными особенностями существует слабая взаимосвязь. В связи с этим, при формировании группы испытуемых для участия в программе формирующего эксперимента использован принцип учета личной мотивации к участию и наименьшей представленности в личных

диагностических результатах испытуемых низких уровней сформированности диагностируемых свойств и качеств личности.

Целью программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций явилось создание условий для повышения психологической компетентности резерва руководителей образовательных учреждений в реализации ими разных стратегий управления.

Программа состояла из трех модулей, соответствующих трем основным стратегиям управления: классическое (рационалистическое) управление, программно-целевое управление, субъектно-образующее управление. В каждый модуль входили следующие составляющие: учебные элементы; тест для проведения предварительной диагностики, проверки знаний, умений и навыков по данному модулю; входной, текущий и выходной контроль знаний и умений испытуемого.

В ходе реализации программы предполагалось решение следующих задач: анализ и переосмысление испытуемыми своего эмпирического опыта, связанного с их жизнедеятельностью в различных управленческих системах посредством самодиагностики и рефлексии; настройка их на конструктивную ассимиляцию достижений мировой культуры, науки и практики в сфере управления; концептуализация и развитие собственных управленческих ценностей; проживание и рефлексия различных управленческих ситуаций; обнаружение ограничений старых способов решения управленческих проблем и создание новых управленческих средств; культивирование рефлексивных способностей и их возможностей саморазвития.

Эффективность реализации программы психолого-педагогического сопровождения профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных организаций оценивалась посредством интервьюирования участников, а также посредством установления динамики развития личностных особенностей и профессионально важных качеств у участников программы. По

итогах проведения интервьюирования 90% участников программы отметили переосмысление своего эмпирического опыта, связанного с жизнедеятельностью в различных управленческих системах посредством самодиагностики и рефлексии; конструктивную ассимиляцию достижений мировой культуры, науки и практики в сфере управления отметили 100% участников программы; концептуализацию и развитие собственных управленческих ценностей отметили 100% участников; рефлексии различных управленческих ситуаций – 85% участников по причине отсутствия у некоторых участников опыта управленческой деятельности; 100% участников обнаружили ограничения старых способов решения управленческих проблем и создание новых управленческих средств; культивирование рефлексивных способностей и возможности саморазвития отметили 95% участников программы.

Изменение личностных особенностей и профессионально важных качеств у участников программы психолого-педагогического сопровождения выявило незначительные изменения по показателю ориентация на людей; значимые изменения зафиксированы по показателям: направленность на задачу, направленность на взаимодействие, ориентация на производственные отношения, самопринятие.

Анализ результатов исследования показал, что психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки резерва руководителей образовательных учреждений предполагает реализацию информационно-аналитического, консультативного, программно-целевого направлений деятельности педагога-психолога; подтвердило практическую значимость проведенной исследовательской работы.



## 1. Список использованной литературы:

2. Аниськина Н.Н. Качество дополнительного профессионального образования: новая концепция// Компетентность. - 2012. - №9-10. С.5-13.
3. Бадьина Н.П., Дементьева Л.А.Формирование готовности педагогов-психологов к психологическому сопровождению инновационной деятельности в образовательном учреждении // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.- 2011.- 2(7)/ 2011. С. 119-125.
4. Батаршев А.В. Психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности. – С-пб.: Питер, 2012. 176 с.
5. Белоусова, С.А. Психологические механизмы актуализации руководителем субъектного ресурса педагогического персонала / С.А. Белоусова. – Челябинск Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. 220 с.
6. Берган С. Квалификация - осмысление понятия. - Изд. Совета Европы. М, 2012.
7. Варченко Е. И. Управление качеством образования в образовательном учреждении // Молодой ученый. - 2013. - №3. С. 471 - 474.
8. Вахитова Г. Х. Психолого-педагогические аспекты компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования // Вест. Томского гос. пед. унта (Tomsk State Pedagogical Universitet Bulletin). 2011. - Вып. 10. С. 9–12.
9. Воробьева Т.П.Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в процессе повышения квалификации// Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.- 2011.- 2(7)/ 2011.- С.18-21.
10. Воцкий А.З. Сущность понятия «мотивационная готовность к инновационной деятельности» // Современные проблемы науки и образования. – 2014. № 4.

11. Дафт Р.Л. Менеджмент. – СПб.: Питер, 2013. 832с.
12. Делонг Д., Фейхи Л. Диагностика культурных барьеров в управлении знаниями/ Управление знаниями: Хрестоматия. - СПб: Изд-во «Высшая школа менеджмента», 2010. С. 243-275.
13. Дмитриев Н.А. Непрерывное образование как основа формирования региональной системы непрерывного профессионального образования // [Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки](#) .-№ 2 / 2010. С. 467 – 472.
14. Долгов П.Т. Мотивация профессионального роста руководителей. – Ч.: ЧГПУ, 2000. 152 с.
15. Долгова В.И., Ткаченко В.А..Управление инновационными процессами в образовании: сущность, закономерности и тенденции. // Наука и бизнес: пути развития. - № 7(13) 2012. С. 17 – 22.
16. Занина Л.В. Дополнительное профессиональное образование в контексте новых аттестационных требований к компетентности специалистов образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.- 2011.- 2(7)/ 2011. С. 13-18.
17. Зеер Э.Ф. Концепция профессионального развития человека в системе непрерывного образования// Педагогическое образование в России . - № 5 / 2012. С. 122 – 128.
18. Зеер Э.Ф. , Сыманюк Э. Э. Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека // Фундаментальные исследования.- № 9-8 / 2014. С. 1863-1871.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. - М.: ИЦ ПКПС, 2004.
20. Ильясов Д.Ф., Ильясова О.А. Технология проектирования образовательных программ повышения квалификации педагогических работников // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров.- 2011.- 2(7)/ 2011. С.5-12.

21. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография/ под ред. В.А.Козырева и проф. Н.Ф.Родионовой. – Спб., изд. РГПУ им. А.И.Герцена, 2004.
22. Кригер Е. Э. Проблема развития профессионального здоровья педагога как предмет исследования в психолого-педагогической науке // известия ПГПУ им. в. г. Белинского. - 2012.- № 28. С. 823–826.
23. Литовченко О. С. Содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального здоровья педагога // Молодой ученый. - 2014. - №4. С. 695-697.
24. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Высшая школа, 1996. 312 с.
25. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. 192 с.
26. Марковская И.М. Программа и методы социально-психологического исследования: Методическое пособие. – Ч.: Владос, 2000. 51 с.
27. Мякушкин Д.Е. Формирование управленческого состава организации// <http://myakushkin.ru/en/publikaczii/21/formirovanie-upravlencheskogo-sostava-organizaczii.html>
28. Прикот О.Г. Непрерывное дополнительное профессиональное образование: новые модели и правовое поле // Человек и образование. - 2012. №3.
29. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО «Речь», 2001. 350 с.
30. Тонконогая Е.П. Основные направления в развитии образования взрослых на современном этапе //Человек и образование.- №1 ((22).- 2010. С. 25-27.
31. Управление персоналом: под ред. Т.Ю.Базарова. – М.: Юнити, 2001.
32. 560 с.

33. Ушаков К.М. Ресурсы управления школой. – М.: Сентябрь, 2000. 184 с.
34. Чекунова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития личности в образовательном пространстве школы// Гуманитарные и социальные науки 2010. № 6.
35. Чечель И.Д. О компетентностном подходе к деятельности руководителей общеобразовательных учреждений // Инновации в образовании. – 2012. - №3.
36. Чечель И. Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения // Управление образованием: теория и практика. - 2012.- №1. С.93-101.
37. Чечель И.Д. Профессиональное развитие руководителей образовательного учреждения // Отечественная и зарубежная педагогика.- № 3(24).- 2015. С.32-41.
38. Чечель И.Д. Современные подходы к профессиональному развитию руководителей общеобразовательных организаций //Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование.- № 2.- 2015. С. 32-44.
39. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: В 3 ч. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. 288 с.
40. Щербакова В.В., К вопросу о профессиональной компетенции/В.В.Щербакова// Сибирский педагогический журнал. – 2008. - №2.
41. Щербова Т.В. Профессиональная адаптация начинающих руководителей школ в системе постдипломного образования: Монография. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. 96 с.
42. Щенников С.А. Компетентностный подход как основа модели ОДО// Вестник Международного института менеджмента ЛИНК. 2008. № 20. С. 09-24.

## Приложение 1

## Методики исследования личностных особенностей и профессионально важных качеств руководителей образовательных организаций

Исследование личностных особенностей и профессионально важных качеств у резерва руководителей образовательных организаций предполагало использование следующего инструментария: интеллектуальный тест СФТ-3 Амтхауэра, опросник В.М.Русалова, самоактуализационный тест А.Шострома, ориентировочная анкета направленности личности В.Смекало и М.Кучера, тест мотивации достижений Г.Меррея, тест А.В.Жуплева, опросник В.В.Бойко эмоционального выгорания в профессии.

## Диагностика уровня интеллектуального развития.

Тест СФТ-3 предложен Амтхауэром. Он предназначен для измерения уровня интеллектуального развития независимо от влияния факторов окружающей среды (культуры, образования и так далее).

Цель диагностики – оценка общего интеллекта: способности к причинно-следственному рассуждению, склонности к интерференции и функциональной нестабильности.

В основе теста лежат концептуальные представления о двух подструктурах интеллекта: природные задатки и кристаллический интеллект, который развивается постоянно, до глубокой старости.

Задача испытуемых заключается в решении 4 серий задач, отпечатанных в тестовой тетради. Успешность работы зависит от сосредоточенности и настойчивости. До начала каждой серии психолог и испытуемый решают несколько примерных задач, на основе которых выясняются правила решения. Решение задач нужно начинать сразу после команды. Для каждой задачи даётся по 5 вариантов ответов, но только один, два являются правильными.

Этот ответ необходимо найти и его номер записать в соответствующую клетку листа ответов. В тестовой тетради нельзя ничего записывать и делать

какие-либо пометки. Надо обратить внимание также на то, что внизу каждой страницы тестовой тетради имеется указание, что нужно делать, например, «Пожалуйста, не переворачивайте страницу, ждите указаний». Для решения задач в каждой серии у испытуемого имеется ограниченное время, поэтому, работать надо как можно быстрее, но при этом стараться быть точными. Если какая-либо задача вызывает затруднения, не надо останавливаться на ней. Как только решена последняя задача, отпущенное время ещё не истекло, можно вернуться к пропущенным задачам, или к тем, на которые уже дал ответ, но есть сомнения в его правильности.

#### Диагностика структуры темперамента.

Методика В.М.Русалова служит для диагностики социальной эргичности, социальной пластичности, социального темпа и социальной эмоциональности. Включает в себя 105 вопросов, которые относятся к 9 шкалам: 8 шкал по 12 вопросов, 9 шкала (социальной желательности ответов) – 9 вопросов. Испытуемые должны представить типичные ситуации и дать первый «естественный» ответ, который придёт в голову. Отвечать надо быстро и точно; помнить, что нет «хороших» или «плохих» ответов. Если выбран ответ «да», надо поставить крестик или галочку в графе «да». Если выбран ответ «нет», поставить крестик (галочку) соответственно в графе «нет».

Цель – диагностика свойств «предметно-деятельностного» и «коммуникативного» аспектов темперамента.

Темперамент рассматривается как система формальных поведенческих изменений, отражающих различные блоки функциональной системы.

Число измерений и их содержание соответствует 4-блоковой структуре функциональной системы:

- афферентный синтез соответствует эргичности;
- блок программирования – пластичности;
- блок исполнения – темпу;
- обратная связь – эмоциональная чувствительность.

Каждое измерение состоит из двух подизмерений: объективно ориентированного и субъективно ориентированного (или коммуникативного), связанных с двумя главными сферами взаимодействия человека со средой (с предметным миром и обществом). Результаты обрабатываются по ключу, суммируются ответы «да» и «нет».

Социальная эргичность – это уровень потребности в социальных контактах, жажда освоения социальных форм деятельности и стремление к лидерству, общительность, вовлечённость в социальную деятельность.

Социальная пластичность – это степень лёгкости переключения в процессе общения с одного человека на другого, склонность к разнообразию коммуникативных программ, разнообразию количества готовых (неосознаваемых, импульсивных) форм социального контакта.

Социальный темп – это скоростные характеристики двигательных актов в процессе общения (скорость речи при общении и т.д.).

Социальная эмоциональность – эмоциональная чувствительность к коммуникативной сфере: чувствительность к неудачам в общении, к оценкам окружающих людей.

#### Диагностика личностных ориентаций.

Самоактуализационный тест предложен А.Шостромом.

Самоактуализация – это потребность человека стать тем, кем он способен стать. Человек, достигший этого высшего уровня своих потребностей, добивается полного использования своих талантов, способностей и потенциала личности. Данный опросник предназначен для диагностики уровня развития самоактуализации личности.

Испытуемому выдаётся ответный лист и опросник с инструкцией. Каждый пункт опросника содержит в себе два высказывания (А и Б). Нужно внимательно прочитать каждое из них и указать на бланке ответов то из двух, которое в большей степени соответствует точке зрения респондента.

Цель – диагностика поведенческих и ценностных индикаторов личности.

Результаты обрабатываются с помощью ключа (за выбор указанных суждений даётся один балл).

Шкала «Ориентация во времени» состоит из 17 пунктов. А.Шостром учитывал, что самоактуализирующаяся личность несовершенна, или, иными словами, психологическое здоровье, которое отождествляется с самореализацией личности, не абсолютно. Человек не всегда ведёт себя одинаково, то есть не всегда является компетентным по отношению ко времени. Предполагается, что коэффициент для самоактуализирующейся личности представляет соотношение  $VH:VK=1:8$ . Это означает, что один час из каждых девяти часов самоактуализирующейся личности существует во времени некомпетентным образом. Для средней личности это соотношение равно  $VH:VK=1:6$ , а для несамоактуализирующейся –  $VH:VK=1:3$ .

Шкала «Гибкость поведения» включает 24 пункта. Она измеряет гибкость поведения в различных ситуациях, гибкость применения стандартных оценок, принципов. Высокий балл отражает способность человека быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, гибкость, разумность в применении некоторых стандартных принципов. Низкий балл означает догматизм, проявляющийся в том, что несамоактуализирующаяся личность очень жёстко придерживается общих принципов.

Шкала «Самопринятие» включает 21 пункт и измеряет способность человека принимать себя вопреки своей слабости. Высокая оценка означает, что самоактуализирующаяся личность принимает себя такой, какая она есть, – со всеми своими недостатками и слабостями. Труднее достичь «принятия себя», чем самоуважения. Актуализация собственной личности требует и того и другого. Эти две характеристики можно отнести к «восприятию себя».

Шкала «Синергия» включает 7 пунктов. Данная шкала измеряет способность к целостному восприятию мира и людей, способность находить закономерные связи во всех явлениях жизни, понимать, что такие противоположности, как работа и игра, любовь и похоть, эгоизм и бескорыстие,



не являются антагонистичными. Высокая оценка означает способность человека осмысленно связывать противоречивые жизненные явления. Низкий результат означает, что жизненные противоречия воспринимаются им как антагонистические.

Шкала «Контактность» включает 20 пунктов. Она измеряет способность испытуемого устанавливать глубокие и тесные контакты с окружающими. Самоактуализирующаяся личность может легко и быстро вступать в контакт, но её отношения с людьми не являются поверхностными, она играет значимую роль в жизни коллег и близких, её отношения с людьми полны смысла и доброжелательности. Низкий балл – трудности в общении.

#### Диагностика направленности личности.

Методика разработана чешскими психологами В.Смекалом и М.Кучером. В основе методики Смекала-Кучера лежит несколько изменённая ориентировочная анкета Б.Басса. Методика Смекала-Кучера основана на словесных реакциях испытуемого в предполагаемых ситуациях, связанных с работой или участием в них других людей. Анкета включает в себя 30 вопросов. На каждый пункт анкеты возможны три варианта ответа, обозначенные буквами А, В, С.

Ответы испытуемого зависят от того, какие виды удовлетворения и вознаграждения он предпочитает. Если же она расположена под индексом «Меньше всего», то ему ставится знак «-». Хотя у испытуемого и создаётся впечатление, что с помощью этой методики исследователи получают ориентировочную информацию о нём самом, в действительности же диагностика позволяет изучить его основную жизненную позицию.

Цель исследования – определение направленности личности: деловой (на задачу) и коллективистской (на взаимодействие).

Если указанная в ключе буква, занесена в рубрику «Больше всего», то испытуемому ставится знак «+» по данному виду направленности. Если же она расположена под индексом «Меньше всего», то ему ставится знак «-». Затем

подсчитывается количество «+» и записывается в итоговую таблицу в соответствующие столбцы ВД, или НЗ в зависимости от того, какой ключ использовался. Также подсчитывается количество «-».

Количество «+» суммируется с количеством «-» (с учётом знака).

Полученный результат записывается в итоговую таблицу в строку «Сумма». Наконец, к полученному числу прибавляется 30 (опять с учётом знака). Этот показатель и характеризует уровень выраженности данного вида направленности.

Деловая направленность (направленность на задачу - НЗ) отражает преобладание мотивов, порождаемых самой деятельностью, увлечение процессом деятельности, бескорыстное стремление к познанию, овладению новыми умениями и навыками. Обычно такой человек стремится сотрудничать с коллективом и добивается наибольшей продуктивности группы, а поэтому старается доказать точку зрения, которую считает полезной для выполнения поставленной задачи.

Коллективистскую направленность, или направленность на взаимные действия (ВД) характеризует ситуация, когда поступки человека определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с коллегами по работе. Такой человек проявляет интерес к совместной деятельности.

Необходимо отметить, что два вида направленности не существуют абсолютно самостоятельно и независимо, а сочетаются друг с другом. Поэтому правильнее будет говорить о результате диагностики не о единственной, а о доминирующей направленности личности.

Диагностика уровня мотивации достижений.

Измерить уровень мотивации достижения можно с помощью разработанной шкалы – теста-опросника Г.Мерреея. Шкала эта состоит из 22 суждений, по поводу которых возможны два варианта ответов – «да» или

«нет». Ответы, совпадающие с ключевыми (по коду), суммируются (по 1 баллу за каждый такой ответ).

Мотивация достижений, по мнению Г.Меррея, выражается в потребности преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в труде, самосовершенствоваться, соперничать с другими и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение.

Многочисленные исследования показали тесную связь между уровнем мотивации достижения и успехов в жизнедеятельности. И это не случайно, ведь люди, обладающие высоким уровнем этой самой мотивации, ищут ситуации достижения, уверены в успешном исходе, ищут информацию для суждения о своих успехах, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределённых ситуациях, проявляют настойчивость в стремлении к цели, получают удовольствие от решения интересных задач, показывают большое упорство при столкновении с препятствиями.

Шкала эта состоит из 22 суждений, по поводу которых возможны два варианта ответов – «да» или «нет». Ответы, совпадающие с ключевыми (по коду), суммируются (по 1 баллу за каждый такой ответ).

Шкала потребности в достижениях имеет стеновые нормы, поэтому конкретный результат можно оценить с помощью таблицы (приложение).

#### Диагностика стиля управления.

Тест разработан А.В Жуплевым. Цель диагностики – выявление ориентированности в процессе управления с точки зрения соотношения в нём демократических и формально-организационных факторов.

Тест состоит из 40 утверждений, которые отражают различные факторы стиля управления. Испытуемым надо оценить своё отношение к этим утверждениям в соответствии с их привычными мыслями и поведением как руководителя. Результаты подсчитываются по определённой схеме (приложение).

Значение Л отражает количественно ориентированность испытуемого в процессе руководства на формирование и поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе, на «человеческие отношения», на людей.

Значение П отражает количественно ориентированность на достижение производственных целей, опору на формальную организацию и власть руководителя.

Та или иная точка пересечения перпендикуляров, проведённых на графике от полученных значений Л и П, указывает на конкретное значение количественной оценки стиля руководства. Эта оценка лежит в пределах следующих четырёх крайних (экстремальных) стилей ближе к какому-то из них.

Стиль 0.0. При этом типе стиля руководитель проявляет очень мало заботы о достижении целей собственного производства, так и о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Фактически руководитель устранился от работы, пустил всё на самотёк и просто проводит время, передавая информацию от своих руководителей подчинённым и наоборот.

Стиль 20.20. Это идеальный стиль руководства. У руководителя с таким стилем в равной и притом максимальной степени проявляются ориентированность на достижение высоких производственных результатов и на заботу о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Такой стиль, как правило, позволяет добиваться успешного решения производственных задач в сочетании с условиями для наиболее полного раскрытия творческих способностей членов коллектива.

Стиль 20.0. Данный тип стиля присущ чаще всего руководителям-автократам, которые заботятся только о работе, о выполнении производственно-хозяйственных задач, игнорируя человеческий фактор, личность работника, мнение коллектива. Нередко такой руководитель

превращается в подгонялу и действует по принципу «давай-давай», который со временем изживает себя настолько, что перестаёт приносить успех и в достижении производственных целей.

Стиль 0.20. При таком стиле руководитель очень мало заботится о производстве, если вообще заботится о нём. Всё внимание руководителя здесь направлено на поддержание и сохранение хороших, приятельских отношений с подчинёнными. Создаётся такой социально-психологический климат, где все расслаблены, дружны. И этот психологический комфорт обволакивает коллектив, отодвигая на второй план решение производственно-хозяйственных задач. В конечном счёте такая ориентация на человеческие отношения не только затрудняет достижение производственных результатов. Но и приводит к подрыву изнутри сложившегося уютного социально-психологического климата. Это может привести к утрате руководителем авторитета лидера.

Если Л и П отражают ориентированность стиля по соответствующим составляющим в абсолютных единицах, то относительные значения представлены величинами Сл и Сп. Они показывают, какой процент от идеалов терминах ориентации на людей и производство представляет собой стиль руководства респондента.

#### Диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко

Исследование проводилось по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко. Предложенная методика даёт подробную картину синдрома «эмоционального выгорания», позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания». Опросник В.В.Бойко включает в себя 105 суждений, на которые надо ответить «да» (+) или «нет» (-).

«Эмоциональное выгорание» – динамический процесс, возникающий поэтапно в соответствии с механизмом развития стресса.

Г.Селье, основоположник учения о стрессе, рассматривал его как неспецифическую (т.е. всеобщего действия) защитную реакцию организма в ответ на различные психотравмирующие факторы. При «эмоциональном

выгорании» налицо все три фазы стресса: 1) нервное (тревожное) напряжение, которое создают хроническая неблагоприятная психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента; 2) резистенция (сопротивление), проявляющаяся в том, что человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений; 3) истощение – оскуднение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которые наступают вследствие того, проявленное сопротивление оказалось неэффективным. Соответственно каждому этапу возникают отдельные признаки, или симптомы, нарастающего «эмоционального выгорания»..

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Эмоциональное выгорание представляет собой приобретённый стереотип эмоционального, чаще всего профессионального, поведения. «Выгорание» отчасти функциональный стереотип, поскольку позволяет человеку дозировать и экономно расходовать энергетические ресурсы. В то же время, могут возникать его дисфункциональные следствия, когда «выгорание» отрицательно сказывается на исполнении профессиональной деятельности и отношениях с партнёрами.

Цель диагностики – выявление симптомокомплексов эмоционального выгорания, стрессоустойчивости.

В соответствии с ключом осуществляются следующие подсчёты:

1) определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания»;

2) подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из трёх фаз формирования «выгорания»;

3) находится итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания» - сумма показателей всех 12 симптомов.

Оперируя смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз формирования синдрома «выгорания», можно дать достаточно объёмную характеристику личности и, что не менее важно, наметить индивидуальные меры профилактики и психокоррекции. Освещаются следующие вопросы:

- какие симптомы доминируют;
- какими сложившимися и доминирующими симптомами сопровождается «истощение»;
- объяснимо ли «истощение» (если оно выявлено) факторами профессиональной деятельности, вошедшими в симптоматику «выгорания», или субъективными факторами;
- какой симптом (какие симптомы) более всего отягощают эмоциональное состояние личности;
- в каких направлениях надо влиять на производственную обстановку, чтобы снизить нервное напряжение;
- какие признаки и аспекты поведения самой личности подлежат коррекции, чтобы эмоциональное «выгорание» не наносило ущерба ей, профессиональной деятельности и партнёрам.

## Диагностический инструментарий для изучения личностных особенностей и профессионально важных качеств руководителей образовательных организаций

### Оценка интеллектуального потенциала.

#### Тест базисного интеллекта Амтхауэра SFT – 3.

В основе теста лежат концептуальные представления о двух подструктурах интеллекта: природные задатки и кристаллический интеллект, который развивается постоянно, до глубокой старости.

Тест обнаруживает высокую насыщенность по общему интеллекту факторами способности к рассуждению, причинно-следственному мышлению, а также склонности к интерференции и функциональной нестабильности.

#### Инструкция:

Ваша задача заключается в решении 4 серий задач, отпечатанных в тестовой тетради. Успешность Вашей работы зависит от Вашей сосредоточенности и настойчивости. До начала каждой серии мы вместе будем решать несколько примерных задач, на основе которых Вы выясните правила решения. Решение задач нужно начинать сразу после команды. Помните, что для каждой задачи даётся по 5 вариантов ответов, но только один, два являются правильными.

Этот ответ необходимо найти и его номер записать в соответствующую клетку листа ответов. В тестовой тетради нельзя ничего записывать и делать какие-либо пометки. Обратите внимание также на то, что внизу каждой страницы тестовой тетради имеется указание, что нужно делать, например, «Пожалуйста, не переворачивайте страницу, ждите указаний». Не забывайте прочитать эти указания и поступайте в соответствии с ними. Для решения задач в каждой серии у Вас имеется ограниченное время, поэтому, работайте как можно быстрее, но при этом старайтесь быть точными. Если какая-либо задача вызовет у Вас затруднения, не останавливайтесь на ней. Как только Вы решите последнюю задачу, отпущенное время ещё не истекло, Вы сможете вернуться к пропущенным задачам, или к тем, на которые Вы уже дали ответ, но сомневаетесь в его правильности. В тех случаях, если Вы не уверены в правильности ответа, записывайте тот вариант, который Вам кажется наиболее вероятным. Будьте внимательны!

Обработка результатов.



Результаты тестирования сверяются с ключом. Затем подсчитывается количество правильных ответов по каждому тесту и их общая сумма в первой и второй части методики. Суммы баллов обеих частей также складываются, полученный результат является сырым баллом, который переводится в стандартную оценку IQ при помощи таблицы.

Ключ к заданиям

	1	2	3	4
1	3	2/4	2	3
2	5	3/5	3	4
3	5		6	2

Ключ к тесту

1	2	2/5	5	5	2
2	3	1/5	5	5	1
3	2	1/4	5	5	4
4	4	3/5	2	2	4
5	5	1/4	3	3	1
6	4	2/5	4	4	2
7	4	2/5	5		3
8	2	1/4	5	5	4
9	6	1/5	1	5	1
10	3	2/4	1	1	1
11	2	2/3	6	6	
12	2	2/5	3	3	
13	5	3/4	3	3	
14		1/2			

#### Диагностика структуры темперамента.

Методика В.М.Русалова служит для диагностики социальной эргичности, социальной пластичности, социального темпа и социальной эмоциональности. Включает в себя 105 вопросов, которые относятся к 9 шкалам: 8 шкал по 12 вопросов, 9 шкала (социальной желательности ответов) – 9 вопросов.

Инструкция:

Вам предлагается ответить на 105 вопросов. Вопросы направлены на выяснение Вашего способа поведения. Постарайтесь представить типичные ситуации и дайте первый

«естественный» ответ, который придёт Вам в голову. Отвечайте быстро и точно. Помните, нет «хороших» или «плохих» ответов. Если Вы выбрали ответ «да», поставьте крестик или галочку в графе «да». Если Вы выбрали ответ «нет», поставьте крестик (галочку) соответственно в графе «нет».

Анкета.

1. Подвижный ли Вы человек?
2. Всегда ли Вы готовы сходу, не раздумывая включиться в разговор?
3. Предпочитаете ли Вы уединение большой компании?
4. Испытываете ли Вы постоянную жажду деятельности?
5. Ваша речь обычно медленна и нетороплива?
6. Ранимый ли Вы человек?
7. Часто ли Вам не спится из-за того, что Вы поссорились с друзьями?
8. В свободное время Вам всегда хочется заняться чем либо?
9. В разговоре с другими людьми Ваша речь часто опережает Вашу мысль?
10. Раздражает ли Вас быстрая речь?
11. Чувствовали ли Вы себя несчастным человеком, если бы на длительное время были лишены возможности общения с людьми?
12. Вы когда-нибудь опаздывали на свидание или работу?
13. Нравится ли Вам быстро бегать?
14. Сильно ли Вы переживаете неполадки в своей работе?
15. Легко ли Вам выполнять работу, требующего длительного внимания и большой сосредоточенности?
16. Трудно ли Вам говорить очень быстро?
17. Часто ли Вы испытываете тревоги, что Вы выполнили работу не так, как нужно?
18. Часто ли Ваши мысли перескакивают с одной на другую во время разговора?
19. Нравятся ли Вам игры, требующие быстроты и ловкости?
20. Легко ли Вы можете найти другие варианты решения известной задачи?
21. Испытываете ли Вы чувство беспокойства, что Вас неправильно поняли в разговоре?
22. Охотно ли Вы выполняете сложную ответственную работу?
23. Бывает ли, что Вы говорите о вещах, в которых не разбираетесь?
24. Легко ли Вы воспринимаете быструю речь?
25. Легко ли Вам одновременно делать очень много дел?

26. Возникают ли у Вас конфликты с Вашими друзьями от того, что Вы сказали что-то не подумав заранее?
27. Вы обычно предпочитаете делать не сложные дела, не требующие от Вас большой энергии?
28. Легко ли Вы расстраиваетесь, когда обнаруживаете незначительные недостатки в своей работе?
29. Любите ли Вы сидячую работу?
30. Легко ли Вам общаться с разными людьми?
31. Вы обычно предпочитаете подумать, взвесить и лишь потом высказаться?
32. Все ли Ваши привычки хороши и желательны?
33. Быстры ли у Вас движения рук?
34. Вы обычно молчите и не вступаете в контакты, когда находитесь в обществе малознакомых людей?
35. Легко ли Вам переключаться от одного варианта решения задачи на другой?
36. Склонны ли Вы иногда преувеличивать в своём воображении негативное отношение близких к Вам людей?
37. Разговорчивый ли Вы человек?
38. Вам обычно легко выполнять дело, требующее мгновенных реакций?
39. Вы обычно говорите свободно, без запинок?
40. Беспокоят ли Вас страхи, связанные с работой?
41. Легко ли Вы обижаетесь, когда близкие люди указывают на Ваши личные недостатки?
42. Испытываете ли Вы тягу к напряжённой ответственной деятельности?
43. Считаете ли Вы свои движения медленными и неторопливыми?
44. Бывают ли у Вас мысли, которые бы Вы хотели скрыть от других?
45. Можете ли Вы без долгих раздумий задать щекотливый вопрос другому человеку?
46. Доставляют ли Вам удовольствие быстрые движения?
47. Легко ли Вы «генерируете» новые идеи, связанные с работой?
48. Сосёт ли у вас под ложечкой перед ответственным разговором?
49. Можно ли сказать, что Вы быстро выполните порученное Вам дело?
50. Любите ли Вы браться за большие дела самостоятельно?
51. Богатая ли у Вас мимика в разговоре?

52. Если Вы обещали что-то сделать, всегда ли Вы выполняете своё обещание независимо от того, удобно это Вам или нет?
53. Испытываете ли Вы чувство обиды от того, что окружающие Вас люди обходятся с Вами хуже, чем следовало бы?
54. Вы обычно предпочитаете выполнять одновременно только одну операцию?
55. Любите ли Вы игры в быстром темпе?
56. Много ли в Вашей речи длинных пауз?
57. Легко ли Вам внести оживление в компанию?
58. Вы обычно чувствуете в Себе избыток сил, и Вам хочется заняться каким-нибудь трудным делом?
59. Обычно Вам трудно переключить внимание с одного дела на другое?
60. Бывает ли, что у Вас надолго портится настроение от того, что сорвалось запланированное дело?
61. Часто ли Вам не спиться из-за того, что не ладятся дела, связанные непосредственно с работой?
62. Любите ли Вы бывать в большой компании?
63. Волнуетесь ли Вы, выясняя отношения с друзьями?
64. Испытываете ли Вы потребность в работе, требующей полной отдачи сил?
65. Выходите ли Вы иногда из себя, злитесь?
66. Склонны ли Вы решать много задач одновременно?
67. Держитесь ли Вы свободно в большой компании?
68. Часто ли Вы высказываете своё первое впечатление, не подумав?
69. Беспокоит ли Вас чувство неуверенности в процессе выполнения работы?
70. Медленны ли Ваши движения, когда Вы что-то мастерите?
71. Легко ли Вы переключаетесь с одной работы на другую?
72. Быстро ли Вы читаете вслух?
73. Вы иногда сплетничаете?
74. Молчаливы ли Вы, находясь в кругу друзей?
75. Нуждаетесь ли Вы в людях, которые бы Вас ободрили и утешили?
76. Охотно ли Вы выполняете множество разных поручений одновременно?
77. Охотно ли Вы выполняете работу в быстром темпе?
78. В свободное время Вас обычно тянет пообщаться с людьми?
79. Часто ли у Вас бывает бессонница при неудачах на работе?
80. Дрожат ли у Вас руки во время ссоры?

81. Долго ли Вы мысленно готовитесь перед тем, как высказать своё мнение?
82. Есть ли среди Ваших знакомых люди, которые Вам явно не нравятся?
83. Обычно Вы первым в компании решаетесь начать разговор?
84. Легко ли Вас обидеть в разговоре по пустякам?
85. Обычно Вы первым в компании решаетесь начать разговор?
86. Испытываете ли Вы тягу к людям?
87. Склонны ли Вы сначала поразмыслить, а потом говорить?
88. Часто ли Вы волнуетесь по поводу своей работы?
89. Всегда ли Вы платила за провоз багажа в транспорте, если бы не опасались проверки?
90. Держитесь ли Вы обычно обособленно на вечеринках и в компании?
91. Склонны ли Вы преувеличивать в своём воображении неудачи, связанные с работой?
92. Нравится ли Вам быстро говорить?
93. Легко ли Вам удержаться от высказывания неожиданно возникшей идеи?
94. Предпочитаете ли Вы работать медленно?
95. Переживаете ли Вы из-за малейших неполадок в работе?
96. Вы предпочитаете медленный спокойный разговор?
97. Часто ли Вы волнуетесь из-за ошибок в работе?
98. Способны ли Вы выполнить длительную, трудоёмкую работу?
99. Можете ли Вы, не долго думая, обратиться с просьбой к другому человеку?
100. Часто ли Вас беспокоит чувство неуверенности в себе при общении с людьми?
101. Легко ли Вы берётесь за выполнение новых заданий?
102. Устаёте ли Вы, когда Вам приходится говорить долго?
103. Вы предпочитаете работать с прохладцей, без особого напряжения?
104. Нравится ли Вам разнообразная работа, требующая переключения внимания?
105. Любите ли Вы подолгу бывать наедине с собой?

Ключи к опроснику.

Социальная пластичность:

Да: вопросы 20, 25, 35, 38, 47, 66, 71, 76, 101, 104.

Нет: вопросы 54, 59.

Социальный темп:

Да: вопросы 24, 37, 39, 51, 72, 92.

Нет: вопросы 5, 10, 16, 56, 96, 102.

Социальная эмоциональность:

Да: вопросы 6, 7, 21, 36, 41, 48, 53, 63, 75, 80, 84, 100.

Высокое значение – 9-12 баллов.

Низкое значение – 3-4 балла.

#### Диагностика личностных ориентаций.

Данный опросник предложен А.Шостромом и предназначен для диагностики уровня развития самоактуализации личности.

Испытуемому выдаётся ответный лист и опросник с инструкцией. Каждый пункт опросника содержит в себе два высказывания (А и Б). Нужно внимательно прочитать каждое из них и указать на бланке ответов то из двух, которое в большей степени соответствует точке зрения респондента.

Инструкция:

Каждый пункт данного опросника содержит в себе два высказывания (А и Б). Внимательно прочтите каждое из них и укажите на бланке ответов то из двух, которое в большей степени соответствует Вашей точке зрения.

Опросник.

1. А) Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мною задачами.

Б) Я верю в себя и тогда, когда чувствую, что на могу справиться со всеми стоящими передо мною задачами.

2. А) Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

Б) Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.

3. А) Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется.

Б) Мне кажется, что человек имеет мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется.

4. А) Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.

Б) Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод.

5. А) Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

Б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.

6. А) В сложной ситуации надо действовать уже испытанными способами, т.к. это гарантирует успех.

Б) В сложных ситуациях надо искать принципиально новые решения.

7. А) Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения.

- Б) Для меня не слишком важно, разделяют ли другие мою точку зрения.
8. А) Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других.
- Б) Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе.
9. А) Я могу без всяких угрызений совести отложить на завтра то, что я должен сделать сегодня.
- Б) Меня мучают угрызения совести, если я откладываю на завтра то, что я должен сделать сегодня.
10. А) Иногда я бываю так раздражён, что готов наброситься на людей.
- Б) Я никогда не раздражаюсь настолько, чтобы мне хотелось наброситься на людей.
11. А) Мне кажется, что в будущем меня ждёт много хорошего.
- Б) Мне кажется, что моё будущее сулит мне мало хорошего.
12. А) Человек всегда и во всём должен оставаться честным.
- Б) Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным.
13. А) Взрослые никогда не должны сдерживать любознательность ребёнка, даже если её удовлетворение может иметь отрицательные последствия.
- Б) Не стоит поощрять излишнее любопытство ребёнка, если оно может привести к дурным последствиям.
14. А) У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю потому, что мне этого хочется.
- Б) У меня никогда не возникает потребности найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю потому, что мне этого хочется.
15. А) Я всячески стараюсь избегать огорчений.
- Б) Я не считаю необходимым для себя избегать огорчений.
16. А) Я часто испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.
- Б) Я редко испытываю чувство беспокойства, думая о будущем.
17. А) Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто полезное, за что люди были бы благодарны мне.
- Б) Я хотел бы совершить нечто полезное, за что люди были бы благодарны мне, даже если ради этого нужно было бы несколько отойти от своих принципов.
18. А) Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как бы готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем.
- Б) Мне кажется, что большую часть жизни я не готовлюсь к будущей «настоящей» жизни, а живу по-настоящему уже сейчас.

19. А) Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с близкими.

Б) Я стремлюсь не говорить и не делать того, что может грозить осложнениями в отношениях с близкими.

20. А) Люди, которые проявляют интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают.

Б) Люди, которые проявляют живой интерес ко всему на свете, вызывают у меня симпатию.

21. А) Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях.

Б) Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания.

22. А) Я часто задумываюсь о том, правильно ли я вёл себя в тех или иных ситуациях.

Б) Я редко задумываюсь о том, правильно ли я вёл себя в той или иной ситуации.

23. А) Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

Б) Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь.

24. А) Главное в нашей жизни – творить, создавать что-либо новое.

Б) Главное в нашей жизни – приносить пользу людям.

25. А) Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали традиционно мужские черты характера, а у женщин – традиционно женские.

Б) Мне кажется, что было бы лучше, если бы и мужчины, и женщины сочетали в себе и традиционно мужские, и традиционно женские свойства характера.

26. А) Два человека лучше ладят между собой, если каждый из них старается прежде всего доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств.

Б) Два человека лучше ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому.

27. А) Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы.

Б) Жестокие и эгоистические поступки, которые совершают люди, не являются естественными проявлениями их человеческой природы.

28. А) Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня близкие друзья.

Б) Осуществление моих планов в будущем лишь незначительно зависит от того, будут ли у меня близкие друзья.



29. А) Я уверен в себе.  
Б) Я не уверен в себе.
30. А) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является любимая работа.  
Б) Мне кажется, что наиболее ценным для человека является семейная жизнь.
31. А) Я никогда не сплетничаю.  
Б) Иногда мне приятно посплетничать.
32. А) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.  
Б) Я не могу мириться с противоречиями в самом себе.
33. А) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему.  
Б) Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я не чувствую себя обязанным ему.
34. А) Иногда мне трудно быть искренним, даже тогда, когда мне этого хочется.  
Б) Мне всегда удаётся быть искренним, когда мне этого хочется.
35. А) Меня редко беспокоит чувство вины.  
Б) Меня часто беспокоит чувство вины.
36. А) Я чувствую себя ответственным за то, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.  
Б) Я не чувствую себя ответственным за то, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение.
37. А) Мне кажется, что каждому человеку необходимо иметь представление об основных законах физики.  
Б) Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знания основных законов физики.
38. А) Я считаю необходимым следовать правилу: «Не трать время даром».  
Б) Я не считаю необходимым следовать правилу: «Не трать время даром».
39. А) Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку.  
Б) Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку.
40. А) Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего замечательного.  
Б) Я не переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего замечательного.
41. А) Я предпочитаю оставлять приятное «на потом».  
Б) Я не оставляю приятного «на потом».
42. А) Я часто принимаю спонтанные решения.

Б) Я редко принимаю спонтанные решения.

43. А) Я стараюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к неприятностям.

Б) Я стараюсь открыто не выражать своих чувств в тех случаях, когда это может привести к каким-либо неприятностям.

44. А) Я не могу сказать, что я себе нравлюсь.

Б) Я могу сказать, что я себе нравлюсь.

45. А) Я часто вспоминаю о неприятных для меня вещах.

Б) Я редко вспоминаю о неприятных для меня вещах.

46. А) Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими своё недовольство ими.

Б) Мне кажется, что в общении с другими людьми должны скрывать своё недовольство ими.

47. А) Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди.

Б) Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя другие люди.

48. А) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимостью для настоящего учёного.

Б) Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.

49. А) При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей.

Б) Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо.

50. А) Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального влечения.

Б) Я легко отличаю любовь от простого сексуального влечения.

51. А) Я постоянно стремлюсь к самоусовершенствованию.

Б) Меня мало волнует проблема самоусовершенствования.

52. А) Достижение счастья не может быть целью человеческих отношений.

Б) Достижение счастья – главная цель человеческих отношений.

53. А) Мне кажется, я могу доверять своим собственным оценкам.

Б) Мне кажется, я не могу доверять в полной мере своим собственным оценкам.

54. А) При необходимости человек может достаточно легко освободиться от своих привычек.

Б) Человеку крайне трудно освободиться от своих привычек.

55. А) Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого.

Б) Мои чувства никогда не повергают меня в недоумение.

56. А) В некоторых случаях я считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

Б) Я никогда не считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным.

57. А) О том, насколько счастливо складываются отношения между людьми, можно судить, наблюдая со стороны.

Б) Наблюдая со стороны, нельзя сказать, насколько удачно складываются отношения между людьми.

58. А) Я часто перечитываю понравившиеся мне книги по несколько раз.

Б) Я думаю, что лучше прочесть какую-нибудь новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному.

59. А) Я очень увлечён своей работой.

Б) Я не могу сказать, что увлечён своей работой.

60. А) Я не доволен своим прошлым.

Б) Я доволен своим прошлым.

61. А) Я чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

Б) Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду.

62. А) Существует очень мало ситуаций, в которых я могу позволить себя одурачить.

Б) Существует множество ситуаций, в которых я могу позволить себя одурачить.

63. А) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактны.

Б) Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека и потому может оправдать бестактность.

64. А) Обычно я расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

Б) Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей.

65. А) По возможности, я стараюсь делать то, чего от меня ждут окружающие.

Б) Обычно я не задумываюсь над тем, соответствует ли моё поведение тому, чего от меня ждут.

66. А) Интерес к самому себе всегда необходим человеку.

Б) Излишнее самокопание иногда имеет дурные последствия.

67. А) Иногда я боюсь быть самим собой.

Б) Я никогда не боюсь быть самим собой.

68. А) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.

- Б) Лишь немного из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
69. А) Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах и не думают о недостатках.  
Б) Не только тщеславные люди не думают о своих недостатках.
70. А) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.  
Б) Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них.
71. А) Человек должен раскаиваться в своих поступках.  
Б) Человек совсем необязательно должен раскаиваться в своих поступках.
72. А) Мне необходимы обоснования для принятия моих чувств.  
Б) Обычно мне не нужны никакие основания для принятия моих чувств.
73. А) В большинстве ситуаций я прежде всего стараюсь понять, чего я хочу сам.  
Б) В большинстве ситуаций я прежде всего стараюсь понять, чего хотят окружающие.
74. А) Я стараюсь никогда не быть «белой вороной».  
Б) Я позволяю себе быть «белой вороной».
75. А) Когда я нравлюсь сам себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим.  
Б) Даже когда я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.
76. А) Моё прошлое в значительной степени определяет моё будущее.  
Б) Моё прошлое очень слабо определяет моё будущее.
77. А) Часто бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумать ситуацию.  
Б) Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумать ситуацию.
78. А) Усилия и затраты, которых требует познание истины, стоят того, так как они приносят пользу людям.  
Б) Усилия и затраты, которых требует познание истины, стоят того, так они доставляют человеку эмоциональное удовольствие.
79. А) Мне всегда необходимо, чтобы другие одобрили то, что я делаю.  
Б) Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобрили то, что я делаю.
80. А) Я не доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.  
Б) Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно.
81. А) Пожалуй, я могу сказать, что я живу с ощущением счастья.  
Б) Пожалуй, я не могу сказать, что я живу с ощущением счастья.
82. А) Довольно часто мне бывает скучно.  
Б) Мне никогда не бывает скучно.
83. А) Я часто проявляю своё расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.

Б) Я редко проявляю своё расположение к человеку, не будучи уверенным, что оно взаимно.

84. А) Я легко принимаю рискованные решения.

Б) Обычно мне бывает трудно принять рискованные решения.

85. А) Я стараюсь во всём и всегда поступать честно.

Б) Иногда я считаю возможным мошенничать.

86. А) Я готов примириться со своими ошибками.

Б) Мне трудно примириться со своими ошибками.

87. А) Если я делаю что-то исключительно в своих интересах, то это обычно вызывает у меня чувство вины, даже если мои действия никому не вредят.

Б) Я никогда не испытываю чувства вины, если делаю что-нибудь исключительно для себя.

88. А) Дети должны понимать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых.

Б) Детям не обязательно осознавать, что у них нет прав и привилегий взрослых.

89. А) Я хорошо понимаю, какие качества я способен испытывать, а какие – нет.

Б) Я ещё не понял до конца, какие качества я способен испытывать, а какие – нет.

90. А) Я думаю, что большинству людей можно доверять.

Б) Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.

91. А) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне единым целым.

Б) Моё настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим.

92. А) Я предпочитаю проводить отпуск в путешествии, даже если это сопряжено с большими затратами и неудобствами.

Б) Я предпочитаю проводить отпуск спокойно, в комфортабельных условиях.

93. А) Бывает, что мне нравятся люди, чьё поведение я не одобряю.

Б) Мне почти никогда не нравятся люди, чьё поведение я не одобряю.

94. А) Людям от природы свойственно понимать друг друга.

Б) По природе своей человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах.

95. А) Мне никогда не нравятся сальные шутки.

Б) Мне иногда нравятся сальные шутки.

96. А) Меня любят потому, что я сам способен любить.

Б) Меня любят потому, что моё поведение вызывает любовь ко мне.

97. А) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу.

- Б) Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке противоречат друг другу.
98. А) Я чувствую себя уверенным в отношениях с другими людьми.  
Б) Я чувствую себя неуверенно в отношениях с другими людьми.
99. А) Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих.  
Б) Защищая собственные интересы, люди часто не забывают интересы окружающих.
100. А) Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.  
Б) Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации.
101. А) Я считаю, что способность к творчеству – природная способность человека.  
Б) Я считаю, что далеко не все люди одарены природной способностью к творчеству.
102. А) Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удаётся добиться совершенства в том, что я делаю.  
Б) Я часто расстраиваюсь, если мне не удаётся добиться совершенства в том, что я делаю.
103. А) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.  
Б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.
104. А) Мне легко смириться со своими слабостями.  
Б) Мне трудно смириться со своими слабостями.
105. А) Мне кажется, что я должен добиваться совершенства во всём, что я делаю.  
Б) Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во всём, что я делаю.
106. А) Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.  
Б) Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки.
107. А) Выбирая для себя какое-либо задание, человек должен считаться с тем, насколько оно необходимо.  
Б) Человек должен стараться заниматься только тем, что ему интересно.
108. А) Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.  
Б) Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю.
109. А) Иногда я не против того, чтобы мной командовали.  
Б) Мне никогда не нравится, когда мной командуют.
110. А) Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями.  
Б) Мне не легко обнаруживать свои слабости перед друзьями.
111. А) Я часто боюсь совершить какую-нибудь оплошность.

Б) Я не боюсь совершить какую-нибудь оплошность.

112. А) Наибольшее удовольствие человек получает, добившись желаемого результата в работе.

Б) Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы.

113. А) О человеке иногда с уверенностью нельзя сказать, добрый он или злой.

Б) Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой.

114. А) Я почти всегда чувствую себя в силах поступить так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.

Б) Я далеко не всегда чувствую себя в силах поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия.

115. А) Люди иногда раздражают меня.

Б) Люди редко раздражают меня.

116. А) Моё чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг.

Б) Моё чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг.

117. А) Зрелый человек должен всегда осознавать причины каждого своего поступка.

Б) Моё чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг.

118. А) Я воспринимаю себя таким, каким видят меня окружающие.

Б) Я вижу себя совсем не таким, каким видят меня окружающие.

119. А) Бывает, что я стыжусь своих чувств.

Б) Я никогда не стыжусь своих чувств.

120. А) Мне нравится участвовать в жарких спорах.

Б) Мне не нравится участвовать в жарких спорах.

121. А) У меня не хватает времени, чтобы следить за новыми событиями в мире искусства и литературы.

Б) Я постоянно слежу за новыми событиями в мире искусства и литературы.

122. А) Мне всегда удаётся руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.

Б) Мне не часто удаётся руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями.

123. А) Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем.

Б) Я редко руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями.

124. А) Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человек должен обладать определёнными знаниями в этой области.

Б) Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определёнными знаниями в этой области.

125. А) Я боюсь неудач.

Б) Я не боюсь неудач.

126. А) Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдёт в будущем.

Б) Меня не беспокоит вопрос о том, что произойдёт в будущем.

#### Обработка и интерпретация результатов.

За каждое суждение, выбранное испытуемым и соответствующее самоактуализации, начисляется 1 балл. Затем необходимо подсчитать баллы по всем шкалам теста.

Коэффициент «Ориентация во времени» состоит из количества баллов, набранных испытуемым по шкале «Ориентация во времени», включающей 17 пунктов. Он представляет собой отношение количества пунктов, по которым испытуемый выбрал суждение, свойственное для несамоактуализирующейся личности, к количеству пунктов, по которым он выбрал суждение, характерное для самоактуализирующейся личности. А.Шостром учитывал, что самоактуализирующаяся личность несовершенна, или, иными словами, психологическое здоровье, которое отождествляется с самореализацией личности, не абсолютно. Человек не всегда ведёт себя одинаково, то есть не всегда является компетентным по отношению ко времени. Предполагается, что коэффициент для самоактуализирующейся личности представляет соотношение  $VH:VK=1:8$ . Это означает, что один час из каждых девяти часов самоактуализирующейся личности существует во времени некомпетентным образом. Для средней личности это соотношение равно  $VH:VK=1:6$ , а для несамоактуализирующейся –  $VH:VK=1:3$ .

Шкала «Гибкость поведения» включает 24 пункта. Она измеряет гибкость поведения в различных ситуациях, гибкость применения стандартных оценок, принципов. Высокий балл отражает способность человека быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию, гибкость, разумность в применении некоторых стандартных принципов. Низкий балл означает догматизм, проявляющийся в том, что несамоактуализирующаяся личность очень жёстко придерживается общих принципов.

Шкала «Самопринятие» включает 21 пункт и измеряет способность человека принимать себя вопреки своей слабости. Высокая оценка означает, что самоактуализирующаяся личность принимает себя такой, какая она есть, – со всеми своими недостатками и слабостями. Труднее достичь «принятия себя», чем самоуважения. Актуализация



собственной личности требует и того и другого. Эти две характеристики можно отнести к «восприятию себя».

Шкала «Синергия» включает 7 пунктов. Данная шкала измеряет способность к целостному восприятию мира и людей, способность находить закономерные связи во всех явлениях жизни, понимать, что такие противоположности, как работа и игра, любовь и похоть, эгоизм и бескорыстие, не являются антагонистичными. Высокая оценка означает способность человека осмысленно связывать противоречивые жизненные явления. Низкий результат означает, что жизненные противоречия воспринимаются им как антагонистические.

Шкала «Контактность» включает 20 пунктов. Она измеряет способность испытуемого устанавливать глубокие и тесные контакты с окружающими. Самоактуализирующаяся личность может легко и быстро вступать в контакт, но её отношения с людьми не являются поверхностными, она играет значимую роль в жизни коллег и близких, её отношения с людьми полны смысла и доброжелательности. Низкий балл – трудности в общении.

Ключ.

За выбор указанных суждений даётся 1 балл.

Шкала «Ориентация во времени»: 11а, 16б, 18б, 21а, 29б, 38б, 40б, 41б, 45б, 60б, 64б, 71б, 76б, 82б, 91б, 106б, 126б.

Шкала «Гибкость поведения»: 3а, 9а, 12б, 33б, 36б, 38б, 40б, 50б, 61б, 62б, 65б, 68а, 70а, 74б, 82б, 85б, 95б, 97а, 99б, 102а, 105б, 123б.

Шкала «Самопринятие»: 1б, 8а, 14б, 22б, 31б, 32а, 34а, 39б, 53а, 61б, 71б, 75б, 86а, 87б, 104а, 105б, 106б, 110а, 11б, 116б, 125б.

Шкала «Синергия»: 50б, 68а, 91б, 93а, 97а, 99б, 113а.

Шкала «Контактность»: 5б, 7б, 17а, 23а, 26б, 36б, 46а, 65б, 70а, 73а, 74б, 75б, 79б, 96а, 99б, 103б, 108б, 109а, 120а, 123б.

#### Диагностика направленности личности.

Методика разработана чешскими психологами В.Смекалом и М.Кучером. В основе методики Смекала-Кучера лежит несколько изменённая ориентировочная анкета Б.Басса. Методика Смекала-Кучера основана на словесных реакциях испытуемого в предполагаемых ситуациях, связанных с работой или участием в них других людей. Анкета включает в себя 30 вопросов. На каждый пункт анкеты возможны три варианта ответа, обозначенные буквами А, В, С.

Инструкция:

Вам предлагается несколько вопросов об особенностях вашего характера.

На каждый пункт анкеты возможны три варианта ответа, обозначенные буквами А, В, С.

Из ответов на каждый пункт выберите тот, который лучше всего выражает Вашу точку зрения, который для Вас наиболее ценен и больше соответствует правде. Выбранный вариант – в столбце буквы Вашего ответа – в бланке в графе «Больше всего» поставьте крестик.

Из ответов на каждый пункт выберите тот, который меньше всего выражает Вашу точку зрения, который для Вас наименее ценен и не соответствует правде. Выбранный вариант – в столбце буквы Вашего ответа – в бланке в графе «Меньше всего» поставьте крестик.

#### Анкета.

1. Больше всего в жизни мне даёт удовлетворение:
  - А) оценка работы,
  - В) сознание того, что работа выполнена хорошо,
  - С) сознание того, что находишься среди друзей.
2. Если бы я играл в футбол, то хотел бы быть:
  - А) тренером, который разрабатывает тактику игры,
  - В) известным игроком,
  - С) выбранным капитаном команды.
3. Лучшими преподавателями являются те, которые:
  - А) имеют индивидуальный подход,
  - В) увлечены своим предметом и вызывают интерес к нему,
  - С) создают в коллективе атмосферу, в которой никто не боится высказать свою точку зрения.
4. Учащиеся оценивают как самых плохих таких преподавателей, которые:
  - А) не скрывают, что некоторые люди им не симпатичны,
  - В) вызывают у всех дух соревнования,
  - С) создают впечатление, что предмет, который они преподают, их не интересует.
5. Я рад, когда мои друзья:
  - А) помогают другим, когда для этого представляется случай,
  - В) всегда верны и надёжны,
  - С) интеллигентны и у них широкие интересы.
6. Лучшими друзьями считаю тех:

- А) с которыми складываются хорошие взаимоотношения,
  - В) которые могут больше, чем я,
  - С) на которых можно надеяться.
7. Я хотел бы быть известным как те:
- А) кто добился жизненного успеха,
  - В) может сильно любить,
  - С) отличается дружелюбием и доброжелательностью.
8. Если бы я мог выбирать, я хотел бы быть:
- А) научным работником,
  - В) начальником отдела,
  - С) опытным лётчиком.
9. Когда я был ребёнком, я любил:
- А) игры с друзьями,
  - В) успехи в делах,
  - С) когда меня хвалили.
10. Больше всего мне не нравится, когда:
- А) встречаю препятствие при выполнении возложенной на меня задачи,
  - В) когда в коллективе ухудшаются товарищеские отношения,
  - С) меня критикует мой начальник.
11. Основная роль школ должна заключаться в:
- А) подготовке учеников к работе по специальности,
  - В) развитии индивидуальных способностей и самостоятельности,
  - С) воспитании в учениках качеств, благодаря которым они могли бы уживаться с людьми.
12. Мне не нравятся коллективы, в которых:
- А) недемократическая система,
  - В) человек теряет индивидуальность в общей массе,
  - С) невозможно проявление собственной инициативы.
13. Если бы у меня было больше свободного времени, я бы использовал его для:
- А) общения с друзьями,
  - В) любимых дел и самообразования,
  - С) беспечного отдыха.
14. Мне кажется, что я способен на максимальное, когда:
- А) работаю с симпатичными людьми,

- В) у меня работа, которая меня удовлетворяет,  
С) мои усилия достаточно вознаграждены.
15. Я люблю, когда:  
А) другие ценят меня,  
В) чувствую удовлетворение от выполненной работы,  
С) приятно провожу время с друзьями.
16. Если бы обо мне писали в газетах, хотелось бы, чтобы:  
А) отметили дело, которое я выполнил,  
В) похвалили меня за мою работу,  
С) сообщили, что меня выбрали в комитет, бюро.
17. Лучше всего я учился бы, когда преподаватель:  
А) имел ко мне индивидуальный подход,  
В) стимулировал меня на более интенсивный труд,  
С) вызывал дискуссию по разбираемым вопросам.
18. Нет ничего хуже, чем:  
А) оскорбление личного достоинства,  
В) неуспех при выполнении важной задачи,  
С) потеря друзей.
19. Больше всего я ценю:  
А) личный успех,  
В) общую работу,  
С) практический результат.
20. Очень мало людей, которые:  
А) действительно радуются выполненной работе,  
В) с удовольствием работают в коллективе,  
С) выполняют работу по-настоящему хорошо.
21. Я не переношу:  
А) ссоры и споры,  
В) отметание всего нового,  
С) людей, ставящих себя выше других.
22. Я люблю начальство, когда оно:  
А) требовательно,  
В) пользуется авторитетом,  
С) доступно.

23. Я хотел бы:
- А) чтобы окружающие считали меня своим другом,
  - В) помогать другим в общем деле,
  - С) вызывать восхищение других.
24. На работе я хотел бы:
- А) чтобы решения принимались коллективно,
  - В) самостоятельно работать над решением проблемы,
  - С) чтобы начальник признал мои достоинства.
25. Я хотел бы прочитать книгу:
- А) об искусстве хорошо уживаться с людьми,
  - В) о жизни известного человека,
  - С) из серии «Сделай сам».
26. Если бы у меня были музыкальные способности. Я хотел бы быть:
- А) дирижёром,
  - В) солистом,
  - С) композитором.
27. Свободное время с наибольшим удовольствием проведу:
- А) смотря детективные фильмы,
  - В) в развлечениях с друзьями,
  - С) заниматься своим увлечением, хобби.
28. При условии одинакового финансового успеха, я бы с удовольствием:
- А) выдумал интересный конкурс,
  - В) выиграл бы конкурс,
  - С) организовал бы конкурс и провёл его.
29. Для меня важнее всего знать:
- А) что я хочу сделать,
  - В) как достичь цели,
  - С) как привлечь других к достижению моей цели.
30. Человек должен вести себя так, чтобы:
- А) другие были довольны им,
  - В) выполнить прежде всего свою задачу,
  - С) не нужно было бы укорять его за работу.

Обработка результатов.

Если указанная в ключе буква, занесена в рубрику «Больше всего», то испытуемому ставится знак «+» по данному виду направленности. Если же она расположена под индексом «Меньше всего», то ему ставится знак «-». Затем подсчитывается количество «+» и записывается в итоговую таблицу в соответствующие столбцы НС, ВД, или НЗ в зависимости от того, какой ключ использовался. Также подсчитывается количество «-». Количество «+» суммируется с количеством «-» (с учётом знака). Полученный результат записывается в итоговую таблицу в строку «Сумма». Наконец, к полученному числу прибавляется 30 (опять с учётом знака). Этот показатель и характеризует уровень выраженности данного вида направленности. Общая сумма всех баллов по трём видам направленности должна быть равна 90.

Проверка: общая сумма равна  $27+29+34=90$ .

#### Ключ к опроснику Смекала-Кучера

направленность					
на взаимодействие (ВД)			на задачу (НЗ)		
1.С	11.С	21.А	1.В	11.А	21.В
2.С	12.А	22.А	2.А	12.С	22.В
3.С	13.А	23.С	3.В	13.В	23.А
4.В	14.А	24.А	4.С	14.В	24.В
5.А	15.С	25.А	5.С	15.В	25.С
6.А	16.С	26.А	6.В	16.А	26.С
7.С	17.С	27.В	7.В	17.В	27.С
8.В	18.С	28.С	8.А	18.В	28.А
9.А	19.В	29.С	9.В	19.С	29.В
10.В	20.В	30.А	10.А	20.А	30.В

#### Итоговая таблица

	НВ	НЗ
количество «+»		
количество «-»		
Сумма		
+30		

### Диагностика мотивации достижений.

Измерить уровень мотивации достижения можно с помощью разработанной шкалы – **теста-опросника** Г.Меррея. Шкала эта состоит из 22 суждений, по поводу которых возможны два варианта ответов – «да» или «нет».

Инструкция:

Ответьте на предложенные суждения «да» или «нет». Проставьте любой знак в регистрационном бланке в колонке выбранного ответа.

#### Опросник.

1. Думаю, что успех в жизни, скорее зависит от случая, чем от расчёта.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл.
3. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живут далёкими целями, а не близкими.
6. В жизни у меня было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые её элементы.
9. Поглощённый мыслями об успехе, я могу забыть о манерах предосторожности.
10. Мои близкие считают меня ленивыми.
11. Думаю, что в моих неудачах повинны, скорее, обстоятельства, чем я сам.
12. Терпения во мне больше, чем способностей.
13. Мои родители слишком строго контролировали меня.
14. Лень, а не сомнение в успехе вынуждает меня часто отказываться от своих намерений.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы невелики.
17. Я усердный человек.
18. Когда всё идёт гладко, моя энергия усиливается.
19. Если бы я был журналистом, я писал бы, скорее, об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.
20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.
21. Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей.
22. Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.

## Обработка результатов.

Ответы, совпадающие с ключевыми (по коду), суммируются (по 1 баллу за каждый такой ответ).

Шкала потребности в достижениях имеет стеновые нормы, поэтому конкретный результат можно оценить с помощью следующей таблицы:

	Уровень мотивации достижения										
	низкий			средний			высокий				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Сумма баллов	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19

Код: ответы «да» на вопросы 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22;

ответы «нет» на вопросы 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

## Диагностика стиля управления.

Тест разработан А.В Жуплевым. Цель диагностики – выявление ориентированности в процессе управления с точки зрения соотношения в нём демократических и формально-организационных факторов.

Тест состоит из 40 утверждений, которые отражают различные факторы стиля управления. Испытуемым надо оценить своё отношение к этим утверждениям в соответствии с их привычными мыслями и поведением как руководителя. Результаты подсчитываются по определённой схеме

Инструкция:

Вам будет предложено 40 утверждений, которые отражают различные факторы стиля управления.

Постарайтесь оценить своё отношение к этим утверждениям в соответствии с Вашими привычными мыслями и поведением как возможного руководителя. Оценив степень соответствия той или иной частоте встречаемости характеристики, поставьте в колонке выбранного Вами варианта крестик или галочку.

С – явление наблюдается систематически ( в 80-100% случаев от того, насколько это вообще возможно);

Ч – явление наблюдается часто (60-80% случаев);

И – явление наблюдается иногда (40-60%);

Р – явление наблюдается редко (20-40%);

Н – явление не наблюдается никогда (0-20%).



## Опросник.

1. В критических ситуациях провожу в коллективе своих специалистов или внешних консультантов обследования социально-психологического климата, мнений, настроений, людей.
2. В работе коллектива используются, где необходимо, стандартные правила, методические указания, инструкции и другие управленческие документы.
3. Я обосновываю и отстаиваю мнение коллектива (если убеждён в его справедливости) перед вышестоящим руководством.
4. Тщательно планирую работу аппарата управления.
5. Прикладываю все усилия, чтобы добиться от подчинённых выполнения плана.
6. Мои подчинённые чётко знают свои и общие задачи, стоящие перед организацией.
7. Я лично решаю, что и как должно делаться в коллективе для достижения производственных целей, предоставляя подчинённым исполнительские функции.
8. Допускаю в работе подчинённых проявление высокого уровня инициативы и самостоятельности в выборе способов достижения стоящих перед ними целей.
9. Допускаю это не только в выборе способов, но в самом процессе выработки целей при условии, что подчинённые обосновывают их.
10. Мне как руководителю приходится идти на организацию в коллективе работ по выходным дням и сверхурочно.
11. Для обеспечения контроля за выполнением планов и исполнения дисциплины требую, чтобы подчинённые информировали меня о проделанной ими работе.
12. Допускаю, чтобы подчинённые устанавливали свой собственный темп, режим и порядок выполнения работы, если это не отражается на конечных результатах.
13. Осуществляю руководство, консультируюсь и советуясь с подчинёнными.
14. Стараюсь поддерживать в коллективе деловой этикет. Требую его соблюдения от подчинённых.
15. Планирую служебный рост работников так, чтобы люди знали перспективы своего продвижения и условия, требуемые для этого.
16. Считаю, что в условиях научно-технического прогресса лучшие результаты в производстве и управлении достигаются, когда человек или коллектив работает в условиях принудительного режима (по типу конвейерного), задаваемого технологией или общей организацией трудового процесса.
17. В работе коллектива, которым я руковожу, бывают сбои, авралы.

18. Информую коллектив о событиях, происходящих в нём, и общем положении дел в системе управления.
19. Поддерживаю свой внешний вид, одежду, порядок в кабинете, манеры поведения на должном уровне.
20. Оплата и стимулирование труда в коллективе осуществляется в соответствии с реальным вкладом каждого в общий результат.
21. Как руководитель я реализую кадровую политику (придерживаюсь на практике определённых, известных коллективу принципов найма, продвижения, увольнения работников).
22. Анализируя работу подчинённых, прихожу к выводу, что они недостаточно знающие и умелые работники, у них не хватает инициативы, деловитости и других необходимых качеств.
23. В руководстве использую личный положительный пример как средство влияния на подчинённых и создания благоприятного социально-психологического климата в коллективе.
24. В коллективе, которым я руковожу, бывают конфликты.
25. Создаю условия, при которых подчинённые могут высказывать свои мнения и оказывать практическое влияние на производственный процесс.
26. В руководстве использую распределение полномочий (оставляю за собой решение наиболее важных вопросов, а второстепенные делегирую на нижние уровни).
27. Читаю книги и слушаю лекции о том, как работать с людьми в процессе руководства.
28. Как руководитель придерживаюсь на практике известных мне теоретических и прикладных рекомендаций по работе с людьми.
29. Считаю, что для повышения отдачи от людей в сфере управления ведущую роль должны играть организационно-технические факторы (технические средства, приказы, регламенты, инструкции и т.п.), а на втором плане должны находиться социально-психологические (доверие, морально-психологический климат и др.).
30. Производственные результаты коллектива, которым я руковожу, бывают высокими.
31. Как руководитель я создаю условия для обеспечения физического здоровья подчинённых на работе и в быту, побуждаю их укреплять своё здоровье.
32. Для обеспечения высоких производственных результатов создаю в коллективе условия для проявления творчества, новаторства, инициативы.

33. Требую от подчинённых точных обоснований при формировании производственных планов и мероприятий.

34. Ради производственной необходимости приходится отодвигать на второй план решение таких вопросов развития коллектива, как анализ и улучшение социально-психологического климата, поддержание общего порядка в организации труда и т.п.

35. Прилагаю усилия, чтобы добиваться от подчинённых обеспечения высокой трудовой дисциплины и выполнения принятого распорядка дня.

36. Работа коллектива осуществляется на основе чёткого баланса прав, обязанностей, функций, ответственности и их справедливого распределения между подразделениями и членами коллектива.

37. Для достижения высоких производственных результатов в коллективе осуществляется профессиональная учёба и поощряется самостоятельная работа по повышению квалификации.

38. Большое внимание, как руководитель, я уделяю контролю действий подчинённых по поддержанию высокого темпа и качества их работы.

39. Стиль руководства, которого я придерживаюсь, оказывает положительное влияние на производственные результаты коллектива.

40. Стиль руководства, которого я придерживаюсь, оказывает положительное влияние на поведение членов коллектива, их отношение к работе и общий социально-психологический климат.

#### Подсчёт результатов.

1. В опросном листе должны быть представлены в квадратах ответы на все 40 вопросов.
2. Обведите порядковые номера следующих позиций вашего опросного листа: 7, 10, 16, 17, 22, 24, 29, 34.
3. Проставьте по единице (1) рядом с теми обведёнными порядковыми номерами, на которые ответили «редко» - Р или «никогда» - Н.
4. Также поставьте по единице рядом с теми не обведёнными порядковыми номерами, на которые ответили «систематически» - С или «часто» - Ч.
5. Теперь обведите кружком уже не порядковые номера, а те единицы, которые проставлены рядом со следующими порядковыми номерами опросного листа: 1, 3, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 39. Если рядом с какими-то номерами единицы не окажется, то ничего не обводите.
6. Подсчитайте количество обведённых

единиц и запишите в таблицу:

7. Подсчитайте собой на графике.

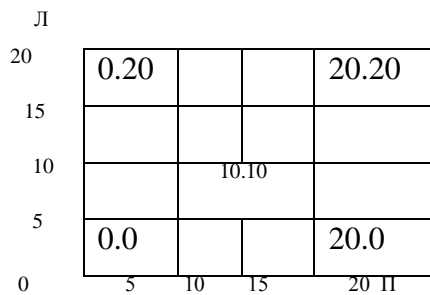
8. Нанесите полученные значения Л соответствующие оси графика; проведите

точек перпендикуляры к осям и найдите точку пересечения этих перпендикуляров между собой на графике.

9. Вычислите затем значения:

$$C_a = L \times 5 = \underline{\quad}$$

$$C_p = P \times 5 = \underline{\quad}$$



Л	П	С	С	Л= ____.
		а	п	
		%	%	и П на из этих

#### Интерпретация результатов оценки.

Значение Л отражает количественно ориентированность испытуемого в процессе руководства на формирование и поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе, на «человеческие отношения», на людей.

Значение П отражает количественно ориентированность на достижение производственных целей, опору на формальную организацию и власть руководителя.

Та или иная точка пересечения перпендикуляров, проведённых на графике от полученных значений Л и П, указывает на конкретное значение количественной оценки стиля руководства. Эта оценка лежит в пределах следующих четырёх крайних (экстремальных) стилей ближе к какому-то из них.

**Стиль 0.0.** При этом типе стиля руководитель проявляет очень мало заботы о достижении целей собственного производства, так и о создании благоприятного социально-психологического климата в коллективе. Фактически руководитель устранился о работы, пустил всё на самотёк и просто проводит время, передавая информацию от своих руководителей подчинённым и наоборот.

**Стиль 20.20.** Это идеальный стиль руководства. У руководителя с таким стилем в равной и притом максимальной степени проявляются ориентированность на достижение высоких производственных результатов и на заботу о создании благоприятного социально-

психологического климата в коллективе. Такой стиль,, как правило, позволяет добиваться успешного решения производственных задач в сочетании с условиями для наиболее полного раскрытия творческих способностей членов коллектива.

Стиль 20.0. Данный тип стиля присущ чаще всего руководителям-автократам, которые заботятся только о работе, о выполнении производственно-хозяйственных задач, игнорируя человеческий фактор, личность работника, мнение коллектива. Нередко такой руководитель превращается в подгонялу и действует по принципу «давай-давай», который со временем изживает себя настолько, что перестаёт приносить успех и в достижении производственных целей.

Стиль 0.20. При таком стиле руководитель очень мало заботится о производстве, если вообще заботится о нём. Всё внимание руководителя здесь направлено на поддержание и сохранение хороших, приятельских отношений с подчинёнными. Создаётся такой социально-психологический климат, где все расслаблены, дружны. И этот психологический комфорт обволакивает коллектив, отодвигая на второй план решение производственно-хозяйственных задач. В конечном счёте такая ориентация на человеческие отношения не только затрудняет достижение производственных результатов. Но и приводит к подрыву изнутри сложившегося уютного социально-психологического климата. Это может привести к утрате руководителем авторитета лидера.

Если Л и П отражают ориентированность стиля по соответствующим составляющим в абсолютных единицах, то относительные значения представлены величинами Сл и Сп. Они показывают, какой процент от идеалов терминах ориентации на людей и производство представляет собой стиль руководства респондента.

#### Диагностика эмоционального выгорания в профессии.

Исследование проводилось по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В.Бойко. Предложенная методика даёт подробную картину синдрома «эмоционального выгорания», позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания». Опросник В.В.Бойко включает в себя 105 суждений, на которые надо ответить «да» (+) или «нет» (-).

Инструкция:

Если Вы являетесь профессионалом в какой-либо сфере взаимодействия с людьми, Вам будет интересно увидеть, в какой степени у Вас сформировалась психологическая защита в форме «эмоционального выгорания». Читайте суждения и отвечайте «да» (+) или «нет» (-). Примите во внимание, что если в формулировках опросника идёт речь о партнёрах, то

имеются в виду субъекты Вашей профессиональной деятельности: пациенты, клиенты, потребители, заказчики, учащиеся и другие люди, с которыми Вы ежедневно работаете.

#### Опросник.

1. Организационные недостатки на работе постоянно заставляют нервничать, переживать, напрягаться.
2. Сегодня я доволен своей профессией не меньше, чем в начале карьеры.
3. Я ошибся в выборе профессии или профиля деятельности (занимаю не своё место).
4. Меня беспокоит то, что я стал хуже работать (менее продуктивно, качественно, медленнее).
5. Теплота взаимодействия с партнёром очень зависит от моего настроения – хорошего или плохого.
6. От меня как от профессионала мало зависит благополучие партнёров.
7. Когда я прихожу с работы домой, то некоторое время (часа 2-3) мне не хочется побыть наедине, чтобы со мной никто не общался.
8. Когда я чувствую усталость или напряжение, то стараюсь поскорее решить проблему партнёра (свернуть взаимодействие).
9. Мне кажется, что эмоционально я не могу дать партнёрам того, что требует профессиональный долг.
10. Моя работа притупляет эмоции.
11. Я откровенно устал от человеческих проблем, с которыми приходится иметь дело на работе.
12. Бывает, я плохо засыпаю (сплю) из-за переживаний, связанных с работой.
13. Взаимодействие с партнёром требует от меня большого напряжения.
14. Работа с людьми приносит всё меньше удовольствия.
15. Я бы сменил место работы, если бы представилась возможность.
16. Меня часто расстраивает то, что я не могу должным образом оказать партнёру профессиональную поддержку, услугу, помощь.
17. Мне всегда удаётся предотвратить влияние плохого настроения на деловые контакты.
18. Меня очень огорчает, если что-то не ладится в отношениях с деловыми партнёрами.
19. Я настолько устаю на работе, что дома стараюсь общаться как можно меньше.

20. Из-за нехватки времени, усталости или напряжения часто уделяю партнёру меньше внимания, чем положено.
21. Иногда самые обычные ситуации общения на работе вызывают раздражение.
22. Я спокойно воспринимаю обоснованные претензии партнёров.
23. Общение с партнёрами побудило меня сторониться людей.
24. При воспоминании о некоторых коллегах по работе или партнёрах у меня портится настроение.
25. Конфликты или разногласия с коллегами отнимают много сил и эмоций.
26. Мне всё труднее устанавливать или поддерживать контакты с деловыми партнёрами.
27. Обстановка на работе мне кажется очень трудной, сложной.
28. У меня часто возникают тревожные ожидания, связанные с работой: что-то должно случиться, как бы не допустить ошибки, смогу ли сделать всё как надо, не сократят ли и т.п.
29. Если партнёр неприятен, я стараюсь ограничить время общения с ним или меньше уделять ему внимания.
30. В общении на работе я придерживаюсь принципа «не делай людям добра, не получишь зла».
31. Бывают дни, когда моё эмоциональное состояние плохо сказывается на результатах работы (меньше делаю, снижается качество, случаются конфликты).
32. Я охотно рассказываю домашним о своей работе.
33. Порой я чувствую, что надо проявить к партнёру эмоциональную отзывчивость, но не могу.
34. Я очень переживаю за свою работу.
35. Партнёрам по работе отдаёшь внимание и заботы больше, чем получаешь от них признательности.
36. При мысли о работе мне обычно становится не по себе: начинает колоть в области сердца, повышается давление, появляется головная боль.
37. У меня хорошие (вполне удовлетворительные) отношения с непосредственным руководителем.
38. Я часто радуюсь, видя, что моя работа приносит пользу людям.
39. Последнее время (как всегда) меня преследуют неудачи в работе.
40. Некоторые стороны (факты) моей работы вызывают глубокое разочарование, повергают в уныние.

41. Бывают дни, когда контакты с партнёрами складываются хуже, чем обычно.
42. Я разделяю деловых партнёров (субъектов деятельности) на «хороших» и «плохих».
43. Усталость от работы приводит к тому, что я стараюсь сократить общение с друзьями и знакомыми.
44. Я обычно проявляю интерес к личности партнёра помимо того, что касается дела.
45. Обычно я прихожу на работу отдохнувшим, со свежими силами, в хорошем настроении.
46. Я иногда ловлю себя на том, что работаю с партнёрами автоматически, без души.
47. По работе встречаются настолько неприятные люди, что невольно желаешь им чего-нибудь плохого.
48. После общения с неприятными партнёрами у меня бывает ухудшение физического и психического самочувствия.
49. На работе я испытываю постоянные физические или психологические перегрузки.
50. Успехи в работе вдохновляют меня.
51. Ситуация на работе, в которой я оказался, кажется безысходной (почти безысходной).
52. Я потерял покой из-за работы.
53. На протяжении последнего года была жалоба (были жалобы) в мой адрес со стороны партнёра(ов).
54. Я часто приношу с работы отрицательные эмоции.
55. Мне удаётся беречь нервы благодаря тому, что многое из происходящего с партнёрами я не принимаю близко к сердцу.
56. Я часто работаю через силу.
57. Прежде я был более отзывчивым и внимательным к партнёрам, чем теперь.
58. В работе с людьми руководствуюсь принципом: не трать нервы, береги здоровье.
59. Иногда иду на работу с чувством: как всё надоело, никого бы не слышать и не видеть.
60. После напряжённого рабочего дня я чувствую недомогание.
61. Контингент партнёров, с которыми я работаю, очень трудный.



62. Иногда мне кажется, что результаты моей работы не стоят тех усилий, которые я затрачиваю.

63. Если бы мне повезло с работой, я был бы более счастлив.

64. Я в отчаянии из-за того, что на работе у меня серьезные проблемы.

65. Иногда я поступаю со своими партнёрами так, как не хотелось бы, чтобы поступали со мной.

66. Я осуждаю партнёров, которые рассчитываются на особое снисхождение, внимание.

67. Чаще всего после рабочего дня у меня нет сил заниматься домашними делами.

68. Обычно я тороплю время: скорей бы рабочий день кончился.

69. Состояние, просьбы, потребности партнёров обычно меня искренне волнуют.

70. Работая с людьми, я обычно как бы ставлю экран, защищающий от чужих страданий и отрицательных эмоций.

71. Работа с людьми (партнёрами) очень разочаровала меня.

72. Чтобы восстановить силы, я часто принимаю лекарства.

73. Как правило, мой рабочий день проходит спокойно и легко.

74. Мои требования к выполняемой работе выше, чем то, чего я достигаю в силу обстоятельств.

75. Моя карьера сложилась удачно.

76. Я очень нервничаю из-за всего, что связано с работой.

77. Некоторых из своих постоянных партнёров я не хотел бы видеть и слышать.

78. Я одобряю коллег, которые полностью посвящают себя людям (партнёрам), забывают о собственных интересах.

79. Моя усталость на работе обычно мало сказывается (никак не сказывается) в общении с домашними и друзьями.

80. Если предоставляется случай, я уделяю партнёру меньше внимания, но так, чтобы он этого не заметил.

81. Меня часто подводят нервы в общении с людьми на работе.

82. Ко всему (почти ко всему), что происходит на работе, я утратил интерес, живое чувство.

83. Работа с людьми плохо повлияла на меня как профессионала – обозлила, сделала нервным, притупила эмоции.

84. Работа с людьми явно подрывает моё здоровье.

Обработка результатов.

Каждый вариант ответа предварительно оценён компетентными судьями тем или иным количеством баллов, которые указываются в ключе рядом с номером суждения в скобках. Это сделано потому, что признаки, включённые в симптом, имеют различное значение в определении его тяжести. Максимальную оценку (10 баллов) получил от судей признак, наиболее показательный для симптома.

В соответствии с ключом осуществляются следующие подсчёты:

- 1) определяется сумма баллов отдельно для каждого из 12 симптомов «выгорания»;
- 2) подсчитывается сумма показателей симптомов для каждой из трёх фаз формирования «выгорания»;
- 3) находится итоговый показатель синдрома «эмоционального выгорания» - сумма показателей всех 12 симптомов.

#### Напряжение.

Нервное (тревожное) напряжение служит предвестником формирования «эмоционального выгорания», является его пусковым механизмом. Напряжение имеет динамический характер, что обуславливается изматывающим постоянством или усилением психотравмирующих факторов. Тревожное напряжение включает в себя несколько симптомов.

1) Переживание психотравмирующих обстоятельств. Проявляется в усиливающемся осознании психотравмирующих факторов в профессиональной деятельности, которые трудно или невозможно устранить. Если человек ригиден, то раздражение постоянно растёт, накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих явлений «выгорания».

Для определения уровня выраженности сосчитайте сумму баллов по следующим высказываниям:

+1(2), +13(3), +25(2), -37(3), +49(10), +61(5), -73(5).

2) Неудовлетворённость собой. В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства человек обычно испытывает недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. Действует механизм «эмоционального переноса»: энергетика направляется не только и не столько вовне, сколько на себя.

Для определения уровня выраженности сосчитайте сумму баллов по следующим высказываниям:

-2(3), +14(2), +26(2), -38(10), -50(5), +62(5), +74(3).

3) «Загнанность в клетку». Это состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. В жизни мы часто ощущаем состояние «загнанности в клетку», и не только в связи с профессиональной деятельностью. В таких случаях мы в отчаянии произносим: «Неужели это не имеет пределов?», «Нет сил с этим бороться», «Я чувствую безысходность ситуации». Для определения уровня выраженности сосчитайте сумму баллов по следующим высказываниям:

+3(10), +15(5), +27(2), +39(2), +51(5), +63(1), -75(5).

4) Тревога и депрессия. Обнаруживается в связи с профессиональной деятельностью в особо осложнённых обстоятельствах, побуждающих к «Эмоциональному выгоранию» как средству психологической защиты. Чувство неудовлетворённости работой и собой порождает мощное энергетическое напряжение в форме переживания ситуативной или личной тревоги, разочарования в себе, в избранной профессии, в конкретной должности или месте службы. Симптом тревоги и депрессии, пожалуй, крайняя точка в формировании тревожной напряжённости при развитии «эмоционального выгорания».

Для определения уровня выраженности сосчитайте суму баллов по следующим высказываниям:

+4(2), +16(3), +28(5), +40(5), +52(10), +64(2), +76(3).

#### Резистенция.

Вычисление этой фазы в самостоятельную весьма условно. Фактически сопротивление нарастающему стрессу начинается с момента появления тревожного напряжения. Это естественно: человек осознанно или бессознательно стремится к психологическому комфорту, снижению давления внешних обстоятельств с помощью имеющихся в его распоряжении средств. Резистенция включает:

1) Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. Профессионал неадекватно «экономит» на эмоциях, ограничивает эмоциональную отдачу за счёт выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. Действует принцип «хочу или не хочу»: сочту нужным – уделю внимание данному партнёру, будет настроение – откликнусь на его состояние и потребности. При всей неприемлемости такого стиля эмоционального поведения он весьма распространён. Дело в том, что человеку чаще всего кажется, будто он поступает доступным образом. Однако субъект общения или сторонний наблюдатель фиксирует иное – эмоциональную чёрствость, неучтивость, равнодушие.

Для определения уровня выраженности сосчитайте суму баллов по следующим высказываниям:

+5(5), -17(3), +29(10), +41(2), +53(2), +65(3), +77(5).

2) Эмоционально-нравственная дезориентация. У профессионала возникает потребность в самооправдании. Не проявляя должного эмоционального отношения к субъекту, он защищает свою стратегию.

Для определения уровня выраженности сосчитайте сумму баллов по следующим высказываниям:

+6(10), -18(3), +30(3), +42(5), +54(2), +66(2), -78(5).

3) Расширение сферы экономии эмоций. Такое доказательство «эмоционального выгорания» имеет место тогда, когда данная форма защиты осуществляется вне профессиональной области: в общении с родными, друзьями и знакомыми.

Для определения уровня выраженности сосчитать сумму баллов по следующим выражениям:

+7(2), +19(10), -31(2), +43(5), +55(3), +67(3), -79(5).

4) Редукция профессиональных обязанностей. Термин «редукция» означает упрощение. В профессиональной деятельности, предполагающей широкое общение с людьми, редукция проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат.

Для определения уровня выраженности сосчитайте сумму баллов по следующим высказываниям:

+8(5), +20(5), +32(2), -44(2), +56(3), +68(3), +80(10).

#### Истощение.

Эта фаза характеризуется более или менее выраженным падением общего энергетического тонуса и ослаблением нервной системы. Эмоциональная защита в форме «выгорания» становится неотъемлемым атрибутом личности. Истощение включает несколько симптомов:

1) Эмоциональный дефицит. К профессионалу приходит ощущение, что эмоционально он уже не может помогать субъектам своей деятельности, что он не в состоянии войти в их положение, соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевою, нравственную отдачу. Постепенно симптом усиливается и приобретает более осложнённую форму: всё реже проявляются положительные эмоции и всё чаще отрицательные. Резкость, грубость, раздражительность, обиды, капризы дополняют симптом эмоционального дефицита.

Для определения уровня выраженности сосчитайте сумму баллов по следующим показателям:

+9(3), +21(2), +33(5), -45(5), +57(3), -69(10), +81(2).

2) Эмоциональная отстранённость. Личность почти полностью исключает эмоции из сферы профессиональной деятельности. Её почти ничто не волнует, почти ничего не вызывает у неё эмоционального отклика – не позитивные обстоятельства, ни отрицательные. Человек постепенно приучается работать как робот, как бездушный автомат. В других сферах он живёт полнокровными эмоциями.

Для определения уровня выраженности сосчитайте сумму баллов по следующим высказываниям:

+10(2), +22(3), -34(2), +46(3), +58(5), +70(5), +82(10).

3) Личностная отстранённость (деперсонализация). Проявляется в широком диапазоне умонастроения и поступков профессионала в процессе общения. Прежде всего, отмечается полная или частичная утрата интереса к человеку – субъекту профессионального действия. Он воспринимается как неодушевлённый предмет, как объект для манипуляций: с ним приходится что-то делать. Объект тяготит своими проблемами, потребностями, неприятно его присутствие, сам факт его существования.

Для определения уровня выраженности сосчитайте сумму баллов по следующим высказываниям:

+11(5), +23(3), +35(3), +47(5), +59(5), +71(2), +83(10).

4) Психосоматические и психовегетативные. Симптом проявляется на уровне физического и психического самочувствия. Обычно он образуется на основе условно-рефлекторной связи негативного свойства. Многие из того, что касается субъектов профессиональной деятельности, провоцирует отклонения в соматическом и психическом состоянии.

Для определения уровня выраженности сосчитайте сумму баллов по следующим высказываниям:

+12(3), +24(2), +36(5), +48(3), +60(2), +72(10), +84(5).

Предложенная методика даёт подробную картину синдрома «эмоционального выгорания». Прежде всего, надо обратить внимание на отдельно взятые симптомы.

Уровни выраженности.

Показатель выраженности колеблется в пределах от 0 до 30 баллов:

- 9 и менее баллов – несложившийся симптом;
- 10-15 баллов – складывающийся симптом;
- 16 баллов и более – сложившийся симптом.

Симптомы с показателем 20 и более относятся к доминирующим в фазе или во всём синдроме «эмоционального выгорания».

Методика позволяет увидеть ведущие симптомы «выгорания». Важно отметить, к какой фазе формирования стресса (напряжение, резистенция и истощение). В каждой из них оценка возможна в пределах от 0 до 120 баллов. Однако сопоставление баллов в различных фазах неправомерно, ибо свидетельствует об их относительной роли или вкладе в формирование синдрома. Измеряемые в них явления существенно отличаются: реакция на внешние и внутренние факторы, приёмы психологической защиты, состояние нервной системы. По количественным показателям правомерно судить только о том, насколько каждая фаза сформировалась, какая фаза сформировалась в большей или меньшей степени:

- 36 баллов и менее – фаза не сформировалась;
- 37-60 баллов – фаза находится в стадии формирования;
- 61 балл и более – сформировавшаяся фаза.

Программа психолого-педагогического сопровождения резерва руководителей образовательных организаций  
(автор-разработчик: С.А. Белоусова)

Краткое описание программных модулей

Введение: Введение в программу, ее цели и задачи, прогнозируемый результат. Значение и роль программы в повышении профессиональной квалификации руководителя. Организационные формы обучения и коммуникации.

Модуль 1 «Психология реализации рационалистической стратегии управления»

Рабочие материалы:

*Блок 1 - Сущность стратегии рационалистического управления*

Стратегия основана на ценностях стабильности, надежности, определенности, коллективной силы, персонифицированной в конкретном лице лидера. Приоритет общегрупповых целей над индивидуальными (ассимиляция индивида группой), четкая иерархичность в управлении.

Строгое следование оперативно-технологическим функциям управления и алгоритмам в принятии управленческих решений, применение достижений теории систем, практическое использование системного подхода в управлении. Проблемная ситуация возникает как разрыв в функционировании организации и предъявляется руководителем подчиненным. Высокая технологизированность управленческого взаимодействия.

*Блок 2 - Функциональное содержание рационалистического управления*

Управленческое действие через набор функций: организация, контроль, мотивирование.

*Организация:*

Организация как одна из основных институциональных функций управления. Структура организации планирования и исполнения управленческого решения. Планирование процесса организации. Функции руководителя в ситуации группового планирования. Организация образовательной деятельности во времени. Распределение ответственности, выгоды от делегирования в образовательной практике, условия, обеспечивающие эффективность делегирования. Управленческое взаимодействие как взаимодействие между членами организации, направленное на реализацию функции управления ею. Организация взаимодействия исполнителей управленческого решения. Группа, педагогический коллектив. Групповая динамика. Иерархия уровней участия коллектива образовательного учреждения в управлении.

Психологические затруднения при реализации функции организации. Эффекты, связанные с неадекватной реализацией нормативно закрепленных способов организации. Эффекты, связанные с влиянием организационных факторов на реализацию функции организации. Эффекты, связанные с влиянием личностных факторов на фоне реализации властных полномочий. Психологические и социально-психологические проблемы при реализации управленческого взаимодействия в оргдеятельности. Психологические механизмы снижения эффективности управленческого взаимодействия при реализации функции организации.

#### *Контроль:*

Контроль как одна из основных институциональных функций управления; объекты внутрешкольного управления. Виды контроля, этапы реализации функции; структура действий предварительного, текущего, заключительного контроля. Принципы эффективного контроля. Нарушения в реализации функции контроля; психологические, социально-психологические предпосылки нарушений. Психологические и социально-психологические механизмы повышения эффективности организации и проведения



мотивирующего контроля (добиваться того, чтобы контроль проводился уважаемыми для сотрудников людьми; оценивая работу, значимую для образовательного учреждения, подчеркивать ее смысл для контролируемого; контролируя, стараться выявлять не только недостатки, но и успехи; оценивать результаты по согласованным с коллективом стандартам; сотрудников, имеющих одинаковые результаты, оценивать одинаково; уважать личное мнение и проявлять доброжелательность к сотрудникам в процессе контроля; создавать у учителя положительный эмоциональный настрой, уходить от напряжения в общении; обсуждать новые цели и необходимые изменения вместе с контролируемым, предлагать, но не навязывать помощь; добиваться того, чтобы подчиненный действительно согласился и принял выводы контроля и знал, как можно исправить положение; внушать сотруднику уверенность в своих силах).

*Мотивирование:*

Понятие функции мотивирования. Установки, склонности, привычки, интересы, направленности личности подчиненных, их мотивационные свойства (закрепившиеся и предпочитаемые способы формирования мотивов поведения и деятельности). Признаки мотивированного человека (наличие намерения – интенции к выполнению деятельности). Основные мотивационные состояния работника (состояние внутренней, внешней мотивированности, состояние амотивации), характеристики мотивационных состояний. Мотиваторы, их виды. Характеристики основных видов стимулов (контролирующих, информирующих). Формы и методы внешней организации мотивационного процесса, способы воздействий, регулирующих мотивационные состояния. Неимперативные и императивные прямые формы внешней организации мотивационного процесса, внешнее внушение как средство психологического воздействия на процесс формирования мотива. Теории мотивирования индивидуальной и групповой деятельности.

*Блок 3 - Сильные стороны рационалистической стратегии управления*

Стратегия дает возможность образовательному учреждению надежно функционировать, быстро решать возникающие проблемы.

*Блок 4 - Слабые стороны рационалистической стратегии управления*

Отсутствие ориентированности данного функционального содержания управления на становление субъекта образования, на инновационное развитие педагогической практики по следующим основаниям: А) функции управления прямо и непосредственно ориентированы на выполнение целей, поставленных перед образованием («госзаказа»), субъектность участников образования не является для них предметом изменения, построения, образования; Б) образование сводится к воспроизводству привычных форм деятельностного существования субъекта, что обеспечивает не образование субъекта, а его приспособление к «естественным» формам жизни; В) управление активизирует из всех моделей и способов совместного действия нормативно-принудительное действие, ценностно-образующее или личностно-образующее совместное действие оказывается не проявлено.

Развитие и технологизированность плохо совместимы.

*Блок 5 - Формирование и реализация общих и специфических качеств руководителя, необходимых для успешного осуществления рационалистической стратегии управления.*

Способность донести цели организации до каждого сотрудника, умение влиять на людей, способность управлять собой; разумные личные ценности, упор на постоянный личный рост.

Модуль 2 «Психология программно-целевого управления»

Рабочие материалы:

*Блок 1 - Сущность стратегии программно-целевого управления*

Ориентировка на достижение конечного результата в логике поэтапного действия: формирование дерева целей, разработка адекватной исполняющей программы, реализация управляющей программы. Проведение специальной работы с целями и целеобразованием, определение миссии школы.

Вовлеченность в осмысление и формулирование цели администрации, педагогического коллектива, родителей. Нацеленность стратегии на поиск проектных реальных (делаемых) форм образования.

*Блок 2 - Функциональное содержание программно-целевого управления*

Управленческое действие через набор функций: изучение требований внешнего и внутреннего социального заказа, организация и проведение проблемно-ориентированного анализа, выявление проблем в деятельности образовательного учреждения, разработка программ развития (решения проблем), обсуждение результатов деятельности.

*Изучение требований внешнего и внутреннего социального заказа:*

Определение места обучения и воспитания в системе общественного воспроизводства. Существенно большая (по сравнению с типичными социально-экономическими системами) неопределенность внешнего заказа как одна из специфических особенностей управления образованием. Факторы, определяющие неопределенность внешнего заказа в современной России: не тоталитарное понимание задач образования; естественная переоценка обществом возможностей организованного образования; несформированность механизмов гражданского общества, позволяющих четко и полно определить внешний заказ. Ценности гражданского общества.

Цели реформирования образования. Соотношение управленческих целей реформирования образования и целей образовательной реформы. Специфика управления в образовании в условиях реформирования. Управленческие механизмы реформирования образования (экономические, организационные, кадровые). Оценка ресурсов организации.

Социально-психологические методы изучения социального заказа. Эффекты восприятия событий и получаемой информации, влияющие на искажение их оценки.

*Организация и проведение проблемно-ориентированного анализа деятельности образовательного учреждения:*

Анализ как мыслительная, интеллектуальная деятельность по переработке профессионально значимой информации, проникновение в суть дела, действие, стремящееся дойти до понимания и причинного объяснения событий, постановка диагноза как основы взвешенной оценки происходящего, положительных и негативных сторон в деятельности и ситуации, как выявление и оценка причин различных отклонений и рассогласований, что предполагает соотнесение происходящего с ценностями, эталонами, нормами критериями (А.М.Моисеев О.М.Моисеева). Объекты, принципы методы анализа и диагностики различных процессов в образовательном учреждении. Критерии понимания качества реальной образовательной ситуации.

Психологическая экспертиза в образовании и ее основные компоненты:

- *Мотивационные компоненты* – убежденность участников преобразования образовательных систем в целесообразности вводимых изменений, а также организация поддержки перспективных идей, стимулирования творческой активности.

- *Компоненты целеобразования* – наличие компонентов целеобразования, по предметному содержанию совпадающих с внешними требованиями к решению проблем (минимизация трудоемкости образовательной деятельности и взаимодействия, сохранение (повышение) комфорта профессионально-педагогической и (или) образовательной деятельности; улучшение свойств образовательных систем и их функциональной результативности);

- *Операциональные компоненты* – наличие операций, оптимальных по структуре, т.е. адекватных не любым условиям деятельности, а наилучшим условиям.

Факторы, оказывающие влияние на процесс анализа ситуации, в том числе мнения пристрастия субъективная значимость стоящей задачи социальные факторы.

*Мотивирование:*

Целенаправленное воздействие руководителя на мотивационную сферу членов коллектива преимущественно не посредством приказов и санкций, а посредством нормы-образца деятельности и социально-психологических условий ее интериоризации, при которых мотивационная сфера перестраивается адекватно поставленной управленческой цели, и члены коллектива начинают действовать в направлении, опосредованно заданном руководителем.

Социально-психологическая стратегия (осуществление перевода социально значимой цели в мотив деятельности членов коллектива) и социально-психологическая тактика (опережающая реализация руководителем социально-психологических функций по отношению к оперативно-технологическим функциям) управляющей программы. Механизмы мотивирования:

- *Создание ситуации критической самооценки (СКС)* – это генерирование такой совокупности социально-психологических обстоятельств, при которой члены коллектива видят себя как бы со стороны с обнаженными достоинствами и недостатками, влияющими на общественно ценное и лично значимое содержание совместной деятельности;

- *Создание ситуации делегированной инициативы (СДИ)* – это проектирование и осуществление таких управленческих процедур, при которых управленческая идея превращается в конкретную форму инициативы.

- *Ситуация установки (СУ)* – это проектирование и осуществление управленческих процедур, при которых достигается интериоризация членами коллектива предписываемой им роли и формируется состояние внутренней готовности к соответствующему действию или адекватному восприятию управленческой информации.

- *Создание организационно-деятельностной ситуации (ОДС)* – это проектирование и осуществление управленческих процедур «погружения»

коллектива в процессе «выращивания» нового опыта или перестройки позиции по своеобразному сценарию:

- ненавязчивое приглашение коллектива к размышлению по актуальной проблеме теории и практики (такую роль пускового механизма может сыграть задача захватывающего содержания, мини-ОДИ, какая-то форма мозговой атаки и т.д.);

- непринужденное, очень мягкое предъявление нормы-образца деятельности для столкновения наличной позиции участников ситуации с запрограммированной в норме-образце;

- перевод участников ситуации из состояния неосознанной некомпетентности, интериоризация нормы-образца и формирование внутренней мотивации ее осуществления;

- организация практической деятельности в соответствии с нормой-образцом.

*Разработка программ развития (решения проблем):*

Проект в образовании как совокупность замысла и реализующих его мер и действий, обеспечивающих изменения в образовательной системе за ограниченный промежуток времени, в рамках возможных ресурсов и специфической формы организации совместной деятельности субъектов образования (В.З.Юсупов); этапы разработки проекта.

Методы стратегического и тактического планирования, проектирования в школе. Методы прогностики, их возможности и ограничения. Организация работы по прогнозированию, подготовке вероятных сценариев развития ситуаций.

Анализ ошибочных действий руководителей на разных стадиях разработки проекта (на этапе постановки проблемы, на стадии селекции проблем, на этапе построения информационной модели проблемной ситуации, на этапе построения концептуальной модели проблемной ситуации, на этапе

выявления и оценки альтернатив, на этапе принятия решения).  
Психологические предпосылки нарушений в деятельности.

*Обсуждение результатов деятельности:*

Обеспечение обратной связи по результатам управленческой деятельности, являющимся следствием уровня реализованной сформированности качеств руководителя и уровня осуществления программно-целевого управления.

*Блок 3 - Сильные стороны программно-целевой стратегии управления*

Стратегия ориентируется на целеобразование и поэтому актуализирует разные формы цели (цели образования, цели педагогические, цели совместной деятельности). Цели педагогические актуализируются очень интенсивно, и через них проблематизируются цели образования (госзаказ, общественные потребности).

*Блок 4 - Слабые стороны программно-целевой стратегии управления*

Быстрое изменение обстановки вокруг учреждения, постоянное изменение ресурсов (чаще в сторону сокращения), необходимость быстрой модернизации деятельности и др. факторы затрудняют использование программно-целевой стратегии управления.

Ограничение субъектов целеобразования: формулирование целей осуществляется прежде всего за счет ценностного выбора актуальных проблем самими управленцами, администрацией школы. Другие участники образования неизбежно дифференцируются на тех, для кого выбранные администрацией проблемы преобразования практики актуальны и значимы, и на тех, для кого выбранные проблемы неактуальны (неценны). Последние управляются уже директивно. Ограниченное участие субъектов в выработке целей, именно управленцы присваивают себе «педагогические функции», функции выработки проблем и целей развития практики. Тогда как другие участники совместной деятельности находятся по отношению к выработке целей в разной степени ценностного соподчинения.

Преобразование практики носит «канализированный» характер, поскольку подчинено и ограничено решением проблем «ценностных» лидеров.

Проектные формы деятельности ориентированы не на образование субъекта, а на достижения, изменения, преодоление «сопротивления» практики.

Из разных моделей и способов построения совместного действия программно-целевое управление актуализирует ценностно-образующее совместное действие. Личностное действие при этом редуцировано и не развернуто. Это означает ограниченные возможности в использовании и различении разных способов совместного действия, а значит, и ограничение возможности понимания ими норм и границ совместной деятельности.

*Блок 5 - Формирование и реализация общих и специфических качеств руководителя, необходимых для успешного осуществления программно-целевой стратегии управления. Проектировочные способности.*

Демонстрация собственной приверженности к процессу изменений, способность эффективно взаимодействовать с внешней средой, способность донести цели организации до каждого сотрудника и создать творческий коллектив; умение решать проблемы, возникающие в процессе интеллектуальной деятельности; умение влиять на людей умение обучать коллектив; способность формировать и развивать эффективные творческие группы наличие творческого подхода разумные личные ценности, упор на постоянный личный рост.

Модуль 3 «Психология субъектно-образующего управления»

Рабочие материалы:

*Блок 1 - Сущность стратегии субъектно-образующего управления*

Цель – обеспечение условий для позитивного саморазвития учреждения и каждого участника образования. Постановка проблем происходит в результате перспективной рефлексии, т.е. проблемные ситуации прогнозируются и возникают как скрытые возможности развития. Предоставление всем участникам образования производить свои цели и смыслы образования:



образовывать прежде всего цели своего образования. Востребованность смыслообразования от каждого участника совместной деятельности. Участие каждого в производстве идеальных форм (образов целей, смыслов) совместной деятельности, практики образования, т.е. участие каждого в создании, производстве, оформлении идеологии развития и образования.

*Блок 2 - Функциональное содержание субъектно-образующего управления*

Управленческое действие через набор функций: предоставление возможности каждому участнику совместной деятельности проявлять, образовывать индивидуальные смыслы совместной деятельности; постоянная работа со смыслами, их оформлением, переоформлением и соорганизацией; обеспечение целенаправленной деятельности по сближению общих целей и целей отдельного человека; непрерывно повышать компетентность членов коллектива (создание условий для овладения новыми педагогическими идеями, средствами, технологиями, а также для развития профессионального самосознания).

*Предоставление возможности каждому участнику совместной деятельности проявлять, образовывать индивидуальные смыслы совместной деятельности:*

Характеристики *субъекта* в образовании: порождение «производство» самим субъектом образовательной практики идеальных форм, совместной деятельности, жизни и самой этой практики (целеобразование); построение «пробных» действий, авторских форм совместной деятельности (формообразование: переходы от натуральной к идеальной и реальной формам совместной деятельности); различение и использование разных моделей совместного действия (исследование и нормообразование в совместной деятельности) (Г.Н.Прозументова).

Ценностные ориентации личности как сложное образование, вбирающее в себя различные уровни и формы общественного и индивидуального в

личности, определенные формы взаимодействия внутреннего и внешнего для личности, специфические формы осознания личностью окружающего мира, своего прошлого, настоящего и будущего, а также сущности своего собственного «Я» (З.И.Файнбург). Структурно-психологический состав ценностных ориентаций личности (смысловой, или когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты). Классификации ценностных ориентаций личности по социальной значимости цели, по значимости в деятельности, по степени личного осознания ценности, по сложности проявления, по подвижности в процессах их становления. Индивидуальные социально-психологические механизмы становления ценностных ориентаций личности (влияние структуры общественных отношений, а также особенностей личности, ее жизненного опыта, специфики потребностей, интересов, отношений и мировосприятия). Выявление специфики ценностных ориентаций личности в их диалогическом взаимодействии с ценностными нормативами конкретной образовательной среды, профессиональной деятельности.

Коммуникативное содержание психологических функций управления.

*Оформление, переоформление и соорганизация смыслов:*

Технология организации и проведения разных видов деловых игр.

Реализация в процессе развития образования принципов взаимодействия: ценностно-ориентационного (проявляющегося в совместной деятельности, гибких и богатых взаимосвязях во всем многообразии их форм и полифункциональной коммуникации); совместимости коммуникационных систем (языковых, информационных, социокультурных условий продуктивного взаимодействия); оптимальности информации (концентрации взаимодействия на когнитивных аспектах деятельности); межкультурной адаптации (изучении когнитивной системы реципиента, концептуальных конструкций и моделей, механизма взаимодействия, раскрывающих сложный процесс коммуникаций на межкультурном уровне); коммуникативной активности (необходимости осмысления процесса взаимодействия в контексте тех факторов, которые или

способствуют развитию этого процесса, или тормозят его развитие) (И.П.Семыкин). Психологические методы и средства управления «созревшим» взрослым». Создание ситуаций взаимодействия посредством проектирования условий, способствующих: активному включению всех участников в обсуждение и выполнение действий на всех этапах организации взаимодействия; активизации исследовательской позиции всех субъектов; объективизации поведения, что предполагает получение обратной связи; партнерскому общению, что означает признание и принятие ценности личности каждого, его мнения, интересов, особенностей, устремлений, перспективы личностного роста (И.П.Семыкин).

*Обеспечение целенаправленной деятельности по сближению общих целей и целей отдельного человека:*

Психология организации социума единомышленников.

Создание в образовательном учреждении общей инновационно-развивающей среды, позволяющей всем участникам образования проанализировать способы деятельности и взаимодействия, создавать единое образовательное пространство.

*Создание условий для непрерывного повышения компетентности членов коллектива (для овладения новыми педагогическими идеями, средствами, технологиями, а также для роста профессионального самосознания):*

.Профессиональное развитие педагога (Л.М.Митина) – рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное – это активное качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности.

Структура педагогической деятельности: педагогические цели и задачи; педагогические средства и способы решения поставленных задач. Ориентированность педагога при выборе средств и способов решения

педагогических воздействий в первую очередь: А) на ребенка, на стимулирование его нравственного, эмоционального, интеллектуального развития; Б) на собственную самореализацию и самоактуализацию; В) на отбор и переработку содержания учебного материала; Г) на выбор и применение методов, организационных форм взаимодействия детей друг с другом.

Структура личности педагога, формирующейся в профессиональной деятельности. Показатель зрелости педагогической деятельности – сформированность ее компонентов:

- педагогического целеполагания (ЦП) (постановка педагогом педагогических задач, их иерархизация по степени важности, перестраивание в педагогическом процессе);

- педагогическое мышление (ПМ) (овладение системой средств и способов решения педагогических задач, умение проникать в суть явлений);

- педагогическая рефлексия (ПР) (самоанализ);

- педагогический такт (ПТ);

- педагогическая направленность (ПН) (устойчивая доминирующая система мотивов (убеждений, склонностей, интересов и т.д.)).

Структурно-иерархическая модель личности педагога:

- проективно-гностические способности: педагогическое целеполагание (ПЦ), педагогическое мышление (ПМ), педагогическая направленность (ПН). (От них зависит возможность и необходимость прогнозирования педагогом развития каждого ребенка на основе всесторонних знаний о нем, управление поведением и сознанием ребенка);

- рефлексивно-перцептивные способности: педагогическая направленность (ПН), педагогическая рефлексия (ПР), педагогический такт (ПТ). (Сюда входят: способность к изучению ребенка, его пониманию, сопереживанию; способность проанализировать, оценить, лучше понять себя. Эта группа способностей является ведущей, малокомпенсированной в случае ее отсутствия).

Взаимодействие педагога с ребенком как главный инструмент содействия психическому его развитию. Функции педагогического общения: информационная; социально-перцептивная; функция самопрозентации; интерактивная функция; аффективная функция.

Объединение всех перечисленных функций и структурных компонентов в три интегральные характеристики личности, которые рассматриваются как факторы профессионального развития личности педагога:

- Педагогическая направленность, ее структура (направленность на ребенка (и других людей); направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда; направленность на предметную сторону профессии педагога. Осознание педагогом ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения, и необходимости его изменения как психологическое условие развития педагогической направленности является. Определение динамики педагогической направленности перестройкой мотивационной структуры личности педагога с предметной направленности на гуманистическую.

- Педагогическая компетентность (психологическое содержание, условия и динамика развития). Подструктуры в структуре педагогической компетентности педагога: деятельностная (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности) и коммуникативная (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогического общения). Тенденции в развитии коммуникативной компетентности: нормативная тенденция (усвоение заданных норм и эталонов) и личностно-творческая тенденция (конструирование норм в ходе общения исходя из ориентации на участников ситуации, в себе, партнере) (Петровская). Осознание педагогом необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы общения как психологическое условие развития педагогической компетентности. Определение динамики развития педагогической компетентности педагога через смену

репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим; гармонизацией и усложнением деятельностных и коммуникативных компонентов педагогической компетентности.

- Эмоциональная гибкость педагога как оптимальное сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости (психологическое содержание, условия и динамика развития). Эмоциональная устойчивость педагога как свойство психики, благодаря которому педагог способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях. Эмоциональная экспрессивность педагога как выразительность, заложенная в движениях, жестах, походке, в мимике и речи, ее интонациях, которые позволяют передать не только особенности характера педагога, но и образ его мыслей, его отношение к различным социальным ценностям, к детям и другим людям и, конечно, владеющие им переживания. Осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизация деятельности, общения, психического и физического здоровья и педагога, и детей как психологическое условие развития эмоциональной гибкости. Определение динамики эмоциональной гибкости педагога гармонизацией и усложнением его аффективных проявлений: способностью «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-воспитательном процессе, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, т.е. проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество.

Управление общим ходом профессионального развития педагогов:

- *Адаптивная модель поведения педагога*, ее сущностные характеристики: низкий уровень развития самосознания, доминирование в самосознании педагога тенденции к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам (социальным нормам, чьим-то ожиданиям, требованиям); присутствие процессов самоприспособления, с одной стороны, и процессы подчинения среды (детей, родителей...) интересам педагога, с другой;

преобладание в деятельности большого количества наработанных алгоритмов решения педагогических ситуаций, превращенных (алгоритмов) в штампы, шаблоны, стереотипы. Личностная адаптация как пассивное, конформное принятие целей и ценностных ориентаций группы, подчинение среде, отсутствие у личности стремления к независимости от воздействий извне, неспособность к гибкому поведению и спонтанности. Механизмы развития адаптивного поведения педагога на разных стадиях освоения профессии.

- *Модель профессионального развития*, ее сущностные характеристики: осознание педагогом своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста благодаря имеющейся возможности и необходимости делать выбор, а значит, ощущать свою свободу, с одной стороны, и свою ответственность за все, что происходит и произойдет, с другой. Социальная адаптация как формирование и использование умения работать в условиях совместной деятельности, адекватно реагировать в экстремальной ситуации и в условиях новой социальной среды, конструктивно разрешать межличностные конфликты, преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации. Признаки профессионального развития. Механизмы развития модели профессионального развития на разных стадиях профессионального становления.

*Блок 3 - Сильные стороны субъектно-образующей стратегии управления*

Возможность индивидуального самовыражения. Создание надежных и устойчивых средств управления.

Наличие механизмов, обеспечивающих равенство возможностей всех.

В качестве главной ценности выступает сотворчество, т.е. взаиморазвивающий и одновременно конструктивный тип управленческого взаимодействия.

Разворачиваются рефлексивные проектные формы работы, создаются условия для проблематизации практики решения разными субъектами разных проблем. Возникает многообразие реальных форм.

Обращение к личному опыту каждого, обращение каждого к своему опыту и тем самым различение и производство разных форм деятельности приводит к образовыванию субъектности каждого.

Производство разных форм деятельности актуализирует для управления необходимость работать с организацией, совместностью, использовать разные модели организации, разные модели совместного действия (субъектно-образующее, ценностно-образующее, нормативно-принудительное). А значит, реальным становится различение субъектами моделей совместного действия, их выбор идентификация и понимание норм и границ совместной деятельности.

*Блок 4 - Слабые стороны субъектно-образующей стратегии управления*

Присутствие ситуации функционально-смысловой неопределенности из-за невозможности иерархума или соподчинения одних смыслов другими.

*Блок 5 - Формирование и реализация общих и специфических качеств руководителя, необходимых для успешного осуществления субъектно-образующей стратегии управления (развитие рефлексивных и творческих возможностей в сфере управления, развитие способности находить в бессмыслице смысл, в неопределенности – определенность, в текучести – устойчивость в хаосе – гармонию, и наоборот).*

Психологические качества руководителя – педагога – гибкость, психологическая пластичность, способность к развитию и совершенствованию, умение управлять собой, рефлексировать – взаимодействовать с собственным сознанием и самосознанием.



Психолого-педагогические рекомендации по формированию группы резерва  
руководителей образовательных организаций  
(на основе использования материалов Ю.Базарова )

Разработка требований к кандидатам в группы резерва

План-график освобождения руководящих должностей.

Формальные требования к кандидатам. Список компетенций и критериев  
оценки кандидатов по уровням управления в организации.

Формирование предварительного списка кандидатов в группы резерва

Расширенные списки кандидатов в группу резерва.

Формирование группы резерва руководителей

Комплексные технологии оценки кандидатов в группу резерва  
руководителей. Итоговый список группы резерва.

Обучение и развитие группы резерва руководителей

Оценка результативности деятельности по формированию и развитию  
групп резерва руководителей

Программы обучения и развития. Возможное изменение состава группы  
резерва

Корректировка программ формирования, обучения и развития группы  
резерва руководителей

*Схема 1. Этапы процесса формирования и подготовки группы резерва  
руководителей.*

Рассмотрим более подробно содержательную часть этапов формирования  
управленческого состава организации.

Этап 1. Анализ потребности в руководящих кадрах.

Для получения ответа на вопрос о необходимом количестве  
подготовленных к выполнению управленческой деятельности сотрудников, в  
первую очередь нужно понять, как изменится организация в будущем, и какие

должности необходимо будет заместить. Необходимо тщательно проанализировать сложившуюся ситуацию с учетом возраста действующих руководителей, состояния здоровья, перспектив их продвижения и т.д. Результатом подобного анализа должен стать подробный план освобождения руководящих должностей, который и ляжет в основу планирования численности группы резерва.

При определении количественной потребности организации в руководящих кадрах в качестве основных элементов выступают:

- Прогнозирование возможных изменений структуры аппарата управления;
- Выявление потребности предприятия в кадрах управления на ближайшую и более длительную перспективу (до 5 лет);
- Установление численности подготовленного в данный момент резерва;
- Определение степени насыщенности резерва по каждой должности или группе одинаковых должностей (сколько кандидатур из резерва приходится на каждую должность или их группу);
- Установление примерного процента выбытия из резерва кадров отдельных работников;
- Определение количественной потребности в резерве по должностям и уровням в организации.

Структура резерва будет оптимальной, если она отражает все управленческие уровни и в максимальной степени соответствует структуре должностей, которые освобождаются в рассматриваемом периоде по различным обстоятельствам.

Этап 2. Разработка требований к кандидатам в группу резерва.

Основной деятельностью на втором этапе является определение требований к будущим руководителям. Сама эффективность и качество сформированной группы резерва зависит от результата работы по определению

списка критериев (компетентностей), которым должны соответствовать кандидаты на руководящие должности [8,18,29,30]. Компетентности - набор взаимосвязанных навыков, способностей и технологий организации, обеспечивающий эффективное решение определенного класса задач (типов ситуаций). Формирование критериев оценки должно начинаться с изучения компетенций организации, через осмысление которых происходит выбор компетентностей и параметров оценки будущего управленческого персонала.

*Виды компетенций организации:*

- Стандартная компетенция - такой набор способностей, которые позволяют решать обычные для данного рынка, политической и экономической ситуации задачи. Стандартными компетенциями должны обладать все организации, поскольку их отсутствие очень быстро делает предприятие неконкурентоспособным.

- Ключевая компетенция - такой набор способностей, которые позволяют решать особые задачи, нетипичные для большинства участников рынка. Наличие ключевой компетенции выводит компанию в лидеры рынка и формирует ее устойчивость при ожесточении конкуренции.

- Ведущие компетенции - это то, что позволит организации стать успешной в будущем. Это преимущества в решении тех задач (ситуаций), которые станут зоной конкуренции в будущем. Ведущие компетенции - это наличие тех предпосылок, которые, при соответствующей работе, могут привести к созданию уникального предложения и обеспечить компании первенство, выход в новый сегмент рынка, продукта, технологии. Через некоторое время ведущая компетенция становится ключевой, а затем стандартной компетенцией.

Через анализ стандартной, ключевой и ведущих компетенций руководство организации должно понять, какие качества потребуются руководителю через определенный период времени. Характеристики эффективных руководителей зависят от целого ряда факторов и со временем

меняются, в то же время различные аспекты управленческой деятельности в разной степени важны для разных организаций, поэтому в каждой организации должен сформироваться уникальный портрет идеального руководителя, который наиболее соответствует прогнозу развития, стратегическим целям и задачам предприятия. Результатом этой работы должен стать список параметров, сформулированный в терминах компетентностей руководителей и их поведенческих проявлений.

#### *Профессиональные компетентности*

- Инструментальный уровень - конкретные знания и навыки в профессиональной деятельности.
- Нормативно-ценностный уровень - стандарты поведения в профессиональной среде.

#### *Личностные компетентности*

- Уровень промежуточных умений - универсальные навыки коммуникации, мышления, личностного развития.
- Базовый уровень - личностные характеристики, мотивы, самооценка.

В силу сложности и многоплановости процессов формирования и подготовки руководящих кадров на этом и следующих этапах оправдано привлечение к работе консалтинговых компаний и специалистов, специализирующихся в области оценки персонала и подготовки руководителей.

#### Этап 3. Формирование предварительного списка резерва.

Прежде всего, необходимо сформировать предварительные списки кандидатов в группу резерва руководителя на основе формальных требований к участникам конкурса и их качественной оценки. Количество резервистов должно быть управляемым и включать от одного до трех человек на каждую должность. Поэтому лучше включить по возможности в группу резерва кандидатов с невысоким управленческим потенциалом, чем упустить управленческий талант. Эта рекомендация становится особенно актуальной при

формировании крупы стратегического резерва. Вместе с тем включение кандидатов в резерв не должно осуществляться на основе каких либо привилегий и не должно давать гарантий служебного роста. Для кандидатов само включение в группу резерва обозначает лишь благоприятные условия для роста и предоставляет возможности для демонстрации и развития своих способностей к управленческой деятельности. Подбор кандидатов и включение их в первичный список осуществляется руководством и службой управления персоналом, при этом особое внимание уделяется оценке результатов работы в занимаемой должности по итогам деловой оценки и аттестации, отзывам их непосредственных руководителей, а так же выявлению степени готовности кандидата к новой для себя роли. На этом этапе большее значение имеют скорее качественные заключения о конкретных сотрудниках, чем формальная количественная оценка.

Для формирования самого списка резерва необходимо разработать и осуществить ряд процедур:

- Организовать и провести конкурсный набор кандидатов в группу резерва среди специалистов (руководителей);
- Сформировать расширенные списки кандидатов в резерв;
- Проанализировать и определить факторы, влияющие на оценку кандидатов (профессиональная характеристика специалиста, его послужной список, предельные ограничения формальных критериев (образование, возраст, стаж работы и т.д.), выводы и рекомендации последней аттестации, мнение руководителей);
- Провести первичную оценку кандидатов в группу резерва по выбранным факторам;
- Сформировать первичный список кандидатов в группу резерва руководителей;
- Сформировать списки кандидатов в резерв для проведения оценочных процедур.

#### Этап 4. Формирование группы резерва руководителей.

Для формирования группы резерва руководителей необходимо провести комплексную оценку кандидатов (в ряде случаев и в зависимости от уровня резерва используются иные подходы к оценке и назначению кандидатов в группу) и определить состав группы резерва для дальнейшего обучения и развития. В самом процессе формирования управленческого состава данный этап является самым сложным в реализации, поскольку именно здесь приходится сталкиваться с рядом трудностей, неизбежно возникающих при использовании технологий и методов оценки персонала. Анализ литературы [7,8,9] позволяет сформулировать основные требования к оценочной технологии в следующем виде:

- работники должны оцениваться независимо от частного мнения как сотрудников организации, так и внешних наблюдателей;
- на результаты оценки не должны влиять так называемые «ситуативные» факторы: настроения, прошлые успехи и неудачи, состояние оцениваемых в момент оценки и т.д.;
- оцениваться должен реальный уровень владения навыками;
- результаты оценки должны содержать данные о потенциале оцениваемых;
- оценке должны подвергаться не только члены организации, но и отношения их в организации в целом;
- критерии оценки должны быть понятны как специалистам, так и самим оцениваемым;

оценочные мероприятия должны естественно встраиваться в систему кадровой работы организации.

Неудовлетворенность специалистов традиционными методами оценки персонала побудила их начать активные поиски новых подходов к решению проблемы, в большей степени соответствующих реалиям сегодняшнего дня. Результаты исследования с помощью тестовых методик, деловая оценка и

экспертные заключения хотя и являются сами по себе источником информации о работниках, однако не могут предложить методы многостороннего исследования личности в контексте ее взаимосвязи с организацией. Понимая ограниченность отдельных подходов, специалисты пытаются совместить их в рамках одной оценочной технологии, которая стала завоевывать признание с середины 70-х годов нашего столетия. Однако при решении этой задачи возникают существенные сложности. Кадровая психодиагностика и деловая оценка персонала, опираясь в большей степени на количественные методы, включают в себя набор инструментов, выявляющих соответствие кандидатов должности. Экспертная оценка основывается на качественных традициях исследования и осуществляется с помощью специалистов, фиксирующих поведенческие проявления оцениваемых в ходе моделирования ситуаций коллективной деятельности, либо в процессе наблюдения в пространстве реальной деятельности кандидатов. Оба подхода различаются принципиально. В одном из них (качественном) преобладает взгляд на человека как на элемент организации, и, следовательно, оценка трактуется как определение соответствия качеств человека стандарту члена организации. Другой подход (количественный) рассматривает человека вне его связей с организацией, и оценка здесь - это определение степени выраженности некоторых личностных и деловых качеств. И хотя совмещение обоих подходов в рамках одной оценочной технологии создает некоторые сложности, тем не менее, позитивные аспекты совместного применения количественных и качественных методов оценивания позволяют поднять получаемые результаты на достаточно высокий уровень объективности.

Вопрос выбора той или иной технологии оценки решается через изучение требований к процессу и результатам оценки. Требованиям, предъявляемым к оценочным технологиям, соответствует технология комплексной оценки персонала организации, используемая Т.Ю.Базаровым

[6,7,8,9], в которой присутствуют в равной степени три теоретических подхода к изучению проявлений человека:

- - психометрия, представляющая поведение человека в виде различных и достаточно независимых категорий и владеющая способами измерения и сравнения людей между собой;
- - социально-психологические и антропологические принципы описания поведения, выделяющие типичные способы поведения в конкретных ситуациях;
- - наблюдение, сравнивающее индивидуальные проявления испытуемых.

Сам метод, получивший название Assessment center, или Центр Оценки персонала, считается в мировой практике управления наиболее точным и эффективным инструментом оценки деловых качеств и управленческого потенциала работников организации (руководителей и кандидатов на должность руководителя разных уровней).

При разработке методологии и технологии Assessment center используются несколько подходов к изучению проявлений личности (специальные упражнения, групповые упражнения, индивидуальные задания, психологическое тестирование, управленческое тестирование, организационно-управленческие игры, собеседование), что позволяет сопоставлять данные, получаемые различными способами и формировать обобщенное и уточненное описание конкретного испытуемого. Поэтому кандидаты в группу резерва оцениваются:

- Объективно, т.е. независимо от чьего-то отдельного мнения;
- Надежно, т.е. относительно свободно от влияния случайных факторов и прошлых заслуг;
- Достоверно, т.е. оцениваться должен реальный уровень владения управленческими навыками;



- С возможностью прогноза о будущей эффективности и направлениях индивидуального развития;
- Комплексно, т.е. с использованием ряда взаимодополняющих друг друга инструментов оценки.

Суть метода заключается в том, чтобы создать четко заданную для конкретной организации последовательность оценочных процедур, моделирующих ключевые моменты деятельности оцениваемых. Участники оценки (кандидаты) проходят комплексное испытание различными упражнениями и техниками, в которых проявляются значимые для эффективности деятельности профессионально важные качества. Степень выраженности качеств оценивается подготовленными специалистами, и на основании этой оценки делаются заключения, сравнения и выводы как о лично-деловых качествах отдельных сотрудников и их перспективности, так и о кадровом (управленческом) потенциале организации в целом.

Основные характеристики метода:

- Система критериев оценки создается индивидуально для каждого предприятия (для уровня управления на предприятии) с учетом специфики деятельности и направлена на выявление руководящего потенциала работников;
- Участники проходят испытание различными упражнениями и техниками;
- Оценивается реальное поведение испытуемых;
- Каждый участник оценивается несколькими специалистами-наблюдателями;
- Оценка производится не только специалистами со стороны, но и специально подготовленными наблюдателями - сотрудниками той же организации, что делает возможным учет сложно замеряемых внутренних для организации факторов;

- Критерии оценки полностью учитывают особенности деятельности в данной организации, а не являются стандартным набором «профессионально важных качеств»;
- Фазы «наблюдения» и «оценки» разнесены во времени для достижения большей объективности;
- Результаты оценки позволяют прогнозировать успешность деятельности испытуемых в различных областях практики.

В технологическом плане выделяют несколько основных этапов формирования группы резерва руководителей.

#### Этапы формирования группы резерва руководителей

Этап	Содержание этапа
Анализ деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Анализ требований к должности (группе должностей, уровню в управленческой иерархии), на замещение которой формируется резерв;</li> <li>• Анализ деятельности на уровне планируемой должности;</li> <li>• Анализ схем взаимодействия, используемых в организации;</li> <li>• Оценка специфики организационной культуры предприятия.</li> </ul>
Формирование критериев оценки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование критериев оценки кандидатов;</li> <li>• Экспертная оценка критериев руководством организации;</li> <li>• Обработка результатов, утверждение критериев оценки.</li> </ul>
Конструирование процедур оценки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подготовка процедур оценки;</li> <li>• Конструирование процедур оценки;</li> <li>• Определение процедур и методов оценки;</li> <li>• Формирование тем и заданий для проведения оценочных процедур;</li> <li>• Создание организационного плана реализации программы оценки.</li> </ul>
Обучение наблюдателей	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Определение списка наблюдателей - ряда ключевых сотрудников организации;</li> <li>• Проведение обучающей программы для наблюдателей.</li> </ul>

Проведение оценочных процедур	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Специальные упражнения;</li> <li>• Групповые упражнения;</li> <li>• Индивидуальные задания;</li> <li>• Психологическое тестирование;</li> <li>• Управленческое тестирование;</li> <li>• Организационно-управленческие игры;</li> <li>• Собеседование.</li> </ul>
Анализ результатов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Подготовка индивидуальных и обобщенных материалов по группе оцениваемых;</li> <li>• Итоговое собеседование с оцениваемыми;</li> <li>• Подготовка отчета.</li> </ul>
Подведение итогов	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Составление психологической характеристики на участников оценки;</li> <li>• Описание сильных и слабых сторон участников оценки;</li> <li>• Выявление степени выраженности качеств, значимых для эффективной управленческой деятельности;</li> <li>• Сравнительная характеристика участников по критериям оценки;</li> <li>• Ранжирование участников по результатам оценки;</li> <li>• формирование группы развития и группы риска;</li> <li>• Обсуждение результатов оценки с руководителем организации.</li> </ul>
Завершающий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование группы резерва руководителей.</li> </ul>

Итоговый список кандидатов, успешно прошедших оценку, является основой для издания приказа о зачислении конкретных сотрудников в группу резерва.

Преимуществами данного комплексного подхода к оценке являются:

- 1. Надежная оценка индивидуального потенциала сотрудников, не зависящая от условий работы и мнения начальства.
- 2. Объективность процедуры оценки.
- 3. Возможность зафиксировать реальную степень владения навыками работы у каждого участника.
- 4. Возможность определить слабые и сильные стороны у каждого участника по измеряемым качествам.
- 5. Образование резерва сотрудников с высоким потенциалом.

В целом, описанная технология комплексной оценки персонала организации дает возможность преодолеть ограничения традиционных методов оценки, оценить индивидуальный потенциал сотрудников и учесть полученную информацию при реализации кадровых программ, что подтверждено результатами ряда проведенных мероприятий (например, аттестация представителей Президента Российской Федерации [2,7], конкурс на замещение должности руководителя шахты «Воргашорская» [7,8] и др.).

Однако технологии Центра оценки свойственен и ряд недостатков. Оцениваться может одновременно не более 20-30 человек, что говорит об относительно невысокой «пропускной способности». Достаточно велики потери рабочего времени сотрудников организации. Для проведения процесса оценки необходимо организовать сложную работу по его подготовке. Процесс разработки адекватных критериев требует привлечения экспертов по оцениваемой деятельности и сам по себе трудоемок. Основная же трудность заключается в том, что необходимо затратить значительное количество времени на подготовку представителей организации к роли наблюдателей и провести обучение в соответствии с разработанной программой. В Приложении 2 представлен вариант программы обучения наблюдателей для проведения оценки в процессе отработки оценочных процедур. От успеха на этом этапе будет во многом зависеть степень объективности выводов при оценке персонала организации.

Этап 5. Организация и проведение подготовки группы резерва руководителей

Цель организации и проведения процедуры подготовки группы резерва руководителей - развитие управленческого потенциала слушателей и формирование руководящего состава на различных уровнях управленческой иерархии, способного решать как производственные, так и управленческие задачи. Сами программы обучения и развития групп резерва направлены на формирование и развитие управленческих знаний, умений и навыков, а так же

на формирование управленческой позиции кандидатов на должность руководителя. В систему подготовки может включаться индивидуальное и групповое обучение и развитие кандидатов, стажировки, а так же обучение в высших учебных заведениях и курсах повышения квалификации в зависимости от уровня планируемой управленческой деятельности. В самом процессе подготовки применяются как традиционные методы обучения кандидатов (лекции, семинары), так и методы активного обучения (тренинги, деловые игры, ролевое моделирование, разбор практических ситуаций, групповые дискуссии и т.д.). Программы обучения и развития кандидатов на руководящие должности должны различаться по объему, глубине и охвату учебного материала (в зависимости от уровня подготовки резерва - от конкретных специализированных программ с узкой направленностью учебного материала, до комплексных программ, основанных на принципе междисциплинарности).

При планировании и разработке системы обучения резерва руководителей необходимо учитывать ряд характеристик данной категории слушателей [27,29,30,35]. Во-первых, речь идет об обучении взрослых людей, уже получивших образование. Во-вторых, слушатели в группе являются практиками и в большей степени ориентируются на конкретные примеры и результаты, а не на общие теории и концепции (это в меньшей степени относится к системе и программам подготовки кандидатов на институциональный уровень в организации). И, в-третьих, успешно прошедшие все этапы комплексной оценки кандидаты на руководящую должность уже имеют высокий лидерский и управленческий потенциал, что вносит свои особенности в процесс их взаимодействия с преподавателем. Слушатели в подобных группах демонстрируют активность, ориентированны на практическое использование полученных знаний и командную работу в проектных группах для решения прикладных задач и кейсов. При этом общей тенденцией на сегодняшний день является все больший упор на использование методов активного обучения и развитие у слушателей навыков группового и

организационно-личностного взаимодействия. Такой подход в работе с группой резерва позволяет за короткое время передавать слушателям большой объем знаний, дает высокий уровень усвоения учебного материала, позволяет закрепить полученные знания на практике, а так же способствует формированию необходимой степени сплоченности и способности слушателей работать в команде.

Обучение направлено на повышение квалификации сотрудника. Это совершенствование знаний, умений и навыков в рамках должности, но не больше. Обучение детализирует имеющуюся картину мира и формирует знания, умения и навыки в рамках прежнего взгляда на свою должность. Развитие же есть выход за пределы нынешнего состояния (личности, квалификации и т.д.). Развитие направлено на изменение картины мира и формирует новый взгляд на будущую должность. Развитие - процесс длительный, дорогой и сродни терапии: в результате человек должен стать другим. Результат обучения можно предсказать или спрогнозировать, а результат развития непредсказуем и процент ошибок очень большой. Поэтому специалисты службы управления персоналом вынуждены каждый раз решать, возникают ли угрозы для организации в связи с развитием персонала (угроза несоответствия сотрудника прежней должности, угроза увольнения сотрудника, изменения его поведения и т.д.).

Сама программа обучения и развития должна приводить к изменениям на разных уровнях знаний, навыков, умений и опыта слушателей [8,27,30]:

*Знания* - совокупность информации о профессиональной управленческой деятельности, которая необходима сотруднику для успешного решения производственных задач.

*Навыки* - сформированные и отработанные приемы решения стандартных производственных и управленческих задач.

*Умения* - освоенный специалистом способ выполнения сложных профессиональных задач, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков. Умение формируется путем упражнений и создает возможность выполнения профессиональных обязанностей не только в привычных, но и в изменившихся условиях.

*Опыт* - сформированные у специалиста уникальные внутренние средства выполнения своей профессиональной деятельности, позволяющие достигать высоких производственных результатов.

Поэтому основными принципами обучения должны стать:

- осмысленность, доступность, понятность и последовательность (обучение должно быть ступенчатым, постепенным, дозированным, учитывать способности и интересы слушателей: от простого - к сложному);
- практическое отношение к изучаемому материалу, позиция связи изучаемого материала с имеющимися знаниями;
- реалистичность проблем и приближенность к рабочей обстановке;
- практическое закрепление знаний в процессе обучения;
- эмоциональная и интеллектуальная вовлеченность в учебный процесс, неформальная атмосфера занятий;
- гибкость и разнообразие применяемых методов обучения и стимулов.

Результатом такого обучения должно стать не только получение новых знаний, но и формирование новых моделей поведения, осознание личностных ресурсов, своих сильных и слабых сторон, возможностей и ограничений. Поэтому программа обучения и развития группы резерва предполагает комплексную подготовку кандидатов по нескольким направлениям и может включать в себя:

- Программу общей подготовки;
- Программу управленческой и социально-психологической подготовки;

- Программу специализированной подготовки;
- Организацию и проведение стажировок;
- Защиту проектов;
- Анализ результатов обучения и развития группы резерва.

*Программа общей подготовки.*

Цель: овладение необходимыми теоретическими знаниями в области управления организацией (подразделением). Объем и содержание программы формируются в зависимости от уровня должности и специфики деятельности предприятия. Форма контроля по результатам обучения - экзамен.

*Программа управленческой и социально-психологической подготовки.*

Цель: передача знаний, выработка умений и навыков, необходимых для эффективного управления персоналом; развитие личностных качеств, значимых для эффективной управленческой деятельности; формирование управленческой позиции у будущих руководителей. Форма контроля по результатам развития - комплексный экзамен, заключение психолога.

*Программа специализированной подготовки.*

Цель: приобретение слушателями необходимых знаний умений и навыков в соответствии со спецификой деятельности предприятия (подразделений). Программа обучения включает в себя подготовку слушателей по направлениям, формируемым в зависимости от специфики деятельности предприятия. В качестве преподавателей выступают ведущие специалисты и руководители различного уровня данного предприятия. Форма контроля по результатам обучения - экзамен.

*Организация и проведение стажировок.*

Цель осуществления стажировок - получение комплексного представления об особенностях деятельности предприятия в целом; ознакомление с особенностями деятельности, проблемами и возможностями различных подразделений (отделов, цехов, участков); уяснение системы



взаимосвязи подразделений; получение навыков практической деятельности на разных уровнях управленческой иерархии.

Стажировки организуются в соответствии с утвержденным руководителем предприятия план-графиком (в зависимости от уровня подготовки, возможностей и условий деятельности предприятий). Обсуждение результатов стажировок и полученного стажерами опыта происходит периодически в тренинговой группе под руководством психолога. Форма контроля по результатам стажировок - заключение руководителей подразделений, в которых осуществлялись стажировки; заключение психолога.

#### *Защита проектов.*

В ходе проведения стажировок слушатели группы резерва руководителей выявляют направления деятельности подразделений или организации в целом (процессы, технологии, управление и т.д.), подлежащие, по их мнению, оптимизации и корректировке и разрабатывают проект, защищаемый ими публично и в присутствии руководителей организации. Форма контроля - заключение комиссии.

*Анализ результатов обучения и развития группы резерва, который включает в себя:*

- Подведение итогов обучения.
- Анализ качества усвоения учебного материала слушателями.
- Вручение свидетельств о повышении квалификации.
- Зачисление слушателей группы резерва в действующий состав резерва руководителей

Представленные направления обучения и развития кандидатов в группе резерва взаимосвязаны. Сама программа является комплексной и направлена на достижение единой цели: сформировать группу кандидатов на руководящую должность, обладающими необходимыми теоретическими знаниями в области управления персоналом и способными применять эти знания в практической управленческой деятельности на разных уровнях

управления в организации (в зависимости от уровня, на который готовятся кандидаты). В процессе реализации программы предусматривается проведение периодических оценочных процедур для замера степени выраженности значимых для управленческой деятельности параметров личности и их динамики в процессе обучения и развития. Результатом оценки может стать корректировка планов обучения и (или) изменение состава группы резерва.

Обучение и развитие будущих руководителей - сложный комплексный процесс, который сложно осуществить без наличия соответствующих инструментов, методов и технологий. В Приложении 1 представлен вариант программы управленческой и социально-психологической подготовки группы резерва на уровне руководителей среднего звена в организации (управленческий уровень).

#### Этап 6. Завершающий.

Завершающим этапом работы с группой резерва является включение прошедших подготовку сотрудников в состав группы действующего резерва предприятия и организация конкурсов для замещения руководителей на вышестоящих должностях.

Под конкурсом подразумевают проведение комплексных испытаний, предполагающих формирование конкурирующих отношений между кандидатами на вакантную управленческую должность в процессе реализации оценочных процедур [3]. Цель конкурса: выявление кандидатов для выдвижения на вышестоящую должность.

В процессе проведения конкурса:

- происходит повышение престижа вакантной должности;
- привлекается большое количество кандидатов;
- повышается объективность решения о приеме на работу;
- укрепляется идея демократизации и открытости в области управления персоналом.

Само участие в конкурсе дает возможность кандидатам продемонстрировать наличие определенных способностей и собственную готовность занять вакантную должность руководителя.

Организация конкурса на замещение вакантной должности руководителя осуществляется в соответствии с требованиями, предъявляемыми к проведению данной кадровой технологии, и включает в себя несколько этапов.

#### *1. Подготовительный этап.*

- Определение компетенций и критериев оценки;
- Формирование оценочных процедур и методов отбора кандидатов;
- Разработка организационного плана проведения конкурса;
- Определение состава конкурсной комиссии;
- Разработка нормативных конкурсных документов;
- Определение списка кандидатов, подавших документы на участие в конкурсе.

- Анализ результатов, полученных слушателями в процессе подготовки в группе резерва (результаты экзаменов, заключения психологов, отзывы руководителей о результатах стажировок, результаты защиты проекта);

- Заключение об эффективности прохождения каждым кандидатом программы обучения и развития в группе резерва.

#### *2. Проведение конкурса.*

- Проведение комплексных оценочных процедур для получения информации о степени развитости параметров, значимых для деятельности на конкретной должности у конкурсантов.

#### *3. Подведение итогов конкурса.*

- Анализ полученной оценочной информации;
- Информирование общественности и конкурсантов о результатах конкурса;
- Прием и рассмотрение апелляций.