

А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Е.А. Гнатышина, Г.В. Шагина

Мониторинг готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза

Методические рекомендации

Методические рекомендации разработаны в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Мониторинг результативности практик воспитательной деятельности в вузах по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях и выработка инструментария по адаптации лучших практик»

Москва
2022

УДК 151.8 (021)
ББК 88.5я73
У 18

Содержание

У 18 Савченков А.В.
Мониторинг готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза: методические рекомендации / А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Е.А. Гнатышина, Г.В. Шагина. – Москва, 2022. – 144 с.

ISBN: 978-5-91292-421-7
doi: 10.18334/9785912924217

В данных методических рекомендациях раскрываются возможности мониторинга готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза.

В методических рекомендациях раскрыты: модель готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза, структура готовности педагогов к воспитательной деятельности, уровни, критерии и показатели готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза, диагностические методики для выявления уровня готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности.

*Методические рекомендации разработаны в рамках государственного задания
Министерства просвещения Российской Федерации по теме
«Мониторинг результативности практик воспитательной деятельности в вузах
по созданию воспитывающей среды в образовательных организациях и выработка
инструментария по адаптации лучших практик»*

ISBN: 978-5-91292-421-7

© Коллектив авторов, 2022
© Оформление, дизайн обложки
Первое экономическое издательство, 2022

Введение	5
1. Анализ термина «готовность педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза»	9
2. Модель готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза	14
3. Мотивационно-ценностный компонент готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза	18
4. Конативно-деятельностный компонент готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза	28
5. Эмоциональный компонент готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза	39
6. Уровни, критерии и показатели готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза	54
7. Диагностические методики для оценки готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза	64
Заключение	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	68

Введение

Постоянные социально-экономические изменения, коренная смена смысложизненных и ценностных ориентиров молодежи приводят к возрастанию значимости воспитательного компонента образования. В то же время реформы в системе образования, приоритетно направленные на повышение качества обучения, в меньшей степени были ориентированы на воспитательную миссию образовательного процесса.

Одним из ведущих направлений развития высшего образования признается совершенствование воспитания как неотъемлемой части целостного образовательного процесса. В этой сфере назрела необходимость парадигмального сдвига в образовании, перехода к «педагогике возможностей», персонализированному обучению и воспитанию, основанному на идеях самореализации, ответственного выбора, уникальности личности и направленным на развитие у студентов эмоционального интеллекта, эмпатии, творчества, положительных нравственных качеств и др. Эти качества личности становятся жизненно необходимыми для выпускника вуза, чтобы оставаться конкурентоспособным на рынке труда в эпоху сложности, неопределенности и разнообразия.

В связи с этим проведение мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах становится все более актуальной проблемой. В настоящее время сформировалась потребность в создании банка лучших практик воспитательной деятельности, а также тиражировании и адаптации передового инновационного воспитательного опыта вузов. Ярко выражена необходимость в разработке модели готовности и подготовки преподавателя вуза воспитательной деятельности. Необходима разработка диагностического инструментария для проведения мониторинга результативности практик воспитательной деятельности в вузах и методических рекомендаций по его применению для студентов и педагогов.

Анализ целей, поставленных государством и обществом перед современным высшим образованием, востребованность новых подходов к содержанию и организации процесса воспитательной деятельности в вузе, степень разработанности исследуемой проблемы позволяют говорить об ее актуальности и социальной значимости.

На социально-педагогическом уровне актуальность заявленной проблемы определяется наличием противоречия между объективной потребностью вуза в инновационных и эффективных практиках воспитательной деятельности, адаптируемых к меняющимся социальным условиям, с одной стороны, и традиционным, не учитывающим происходящие изменения форматом их реализации в вузе – с другой.

Процесс подготовки к воспитательной деятельности исследуют Е.И. Веселова, Г.Я. Гревцева, Н.В. Ипполитова, Е.Н. Козленкова, М.Ю. Кулебякина, Т.В. Ягупова и др. Авторские подходы к построению системы подготовки к воспитательной деятельности представлены в трудах Н.Л. Виниченко, Л.А. Полуяновой, И.В. Степановой, И.Г. Харисовой, Н.П. Шитяковой, Т.И. Шукшиной и др. Пути совершенствования воспитательного процесса в вузе предлагают Л.В. Алиева, Н.И. Болдырева, Е.А. Гнатышина, Э.Ф. Зеер, И.Я. Лернер, И.Т. Огородникова, И.С. Парфенова, Е.В. Ткаченко и др. Особенности профессионального воспитания педагогов, которые необходимо учитывать при построении системы их подготовки, посвящены исследованию И.В. Вагнера, В.И. Мезинова, В.А. Мудрика, О.И. Панфиловой, А.И. Тимонина и др.

Парадигма конвергентного и сетевого образования (И.В. Роберт) послужила фундаментом для разработки и реализации условий проникновения методов и средств ИКТ в виртуальную воспитательную среду вуза. Изменение характера информационного взаимодействия между обучающимися и педагогами с применением интерактивных коммуникационных технологий позволяет включить в содержательное наполнение разрабатываемых практик воспитательной деятельности инновационные виртуальные воспитательные средства.

На теоретико-методологическом уровне актуальность настоящего исследования обуславливается противоречием между имеющимся потенциалом организаций высшего образования в реализации практик воспитательной деятельности и неразработанностью теоретико-методологических основ организации данного процесса, в том числе с учетом возможностей виртуальной воспитательной среды вуза.

Взгляд на воспитание как на целенаправленный процесс управления развитием личности через создание необходимых условий представлен в трудах А.В. Караковского, А.В. Мудрика, Л.И. Новиковой,

Н.Л. Селивановой и др. Зарубежные исследования процесса воспитания в качестве самостоятельного педагогического феномена (К. Генгель, П. Коксон, Д. Кэмпбэл, Д. Уалфорд и др.) обогащают отечественную педагогику альтернативными подходами к развитию личностных качеств воспитанников. Проблеме профессиональной готовности педагога к воспитательной деятельности посвящены работы Г.А. Бокаревой, И.Ф. Исаева, И.А. Колесниковой, В.В. Серикова, П.В. Степанова, А.Н. Ткачевой и др. Становление и развитие цифровой парадигмы образования (И.В. Абакумова, С.Д. Каракозов, О.М. Карпенко, М.В. Ковальчук, Н.Н. Нечаев и др.) предоставляет возможность в ходе разработки и адаптации практик воспитательной деятельности определить аспекты применения цифровых технологий.

На научно-методическом уровне актуальность проблемы представленного исследования детерминируется противоречием между потребностью реализации современных практик воспитательной деятельности в вузе, отражающих новый формат взаимодействия ее субъектов в условиях конвергенции педагогической науки и цифровых технологий, и отсутствием теоретических, дидактических и методических оснований, обеспечивающих эффективную подготовку студентов к реализации практик воспитательной деятельности.

Идеи персонификации, вариативности, открытости образования, нашедшие отражение в трудах Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, В.А. Караковского, Ф.В. Повшедной и др., служат основой для обнаружения путей совершенствования воспитательной системы в направлении установления приоритета ценностных гуманитарных установок над утилитарными, прагматическими. В работах Е.Н. Козленкова, В.П. Сергеевой, В.А. Слостенина описаны особенности освоения компетенций, необходимых для осуществления практик воспитательной деятельности в ходе изучения дисциплины «Методика воспитательной работы».

Таким образом, при всем многообразии исследований, посвященных проблеме разработки, реализации и адаптации практик воспитательной деятельности в вузе, она остается малоизученной. Не раскрыты закономерности и принципы выработки инструментария по адаптации лучших практик воспитательной деятельности, а также методологические подходы к этому процессу; недостаточно изучены

связи и отношения между различными компонентами системы подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности; не уделено должного внимания специфике воспитательного процесса в вузе; не определены перспективные направления воспитательной деятельности в вузе с учетом трансформации личностных качеств и ценностей студентов; не выявлены возможности цифровой образовательной среды и конвергентного образования для процесса реализации практик воспитательной деятельности; недостаточно исследованы личностные качества педагогов, обеспечивающие эффективность их воспитательной деятельности; не определен компонентный состав готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности. В целом проанализированные теоретические труды раскрывают лишь отдельные аспекты исследуемой проблемы и создают фундамент для ее комплексного и концептуального изучения, позволяя определить исходные исследовательские позиции и направления научного поиска.

1. Анализ термина «готовность педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза»

Прежде всего, рассмотрим взгляды различных авторов на феномен готовности педагогов к воспитательной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

Контент-анализ понятия «готовность педагогов к воспитательной деятельности» в психолого-педагогических исследованиях

Автор	Определение понятия	Интерпретация понятия
С.А. Ткачева, Э. Сагынтай кызы	Владение личностью комплексом знаний, умений, навыков и соответствующих компетенций по осуществлению эффективной воспитательной работы, дающей положительный результат в соответствии с поставленными целями и задачами	Комплекс знаний, умений, навыков и компетенций, детерминированный воспитательными целями и задачами
В.В. Данилова	Овладение знаниями в области воспитательной деятельности, способность их применения в совместной деятельности с воспитанниками, организация самоуправления в воспитательной деятельности	Теоретическая подготовка к воспитательной деятельности, овладение способностями в области организации совместной деятельности с обучающимися и организации самоуправления
Н.Н. Бытко	Целостное личностное новообразование, характеризующееся совокупностью гуманистических и духовно-практических ценностных ориентаций, профессиональной компетентностью по вопросам оказания педагогической поддержки	Личностное образование, проявляющееся в гуманистических и духовно-ценностных ориентациях, педагогическая поддержка
С.Н. Сорокомова, П.А. Егорова, Т.М. Сорокина,	Система профессионально значимых личностных качеств (коммуникабельность, доброжелательность, эмпатийность), а также профессиональное	Система профессионально-личностных качеств, ценностей и способностей, необходимых для осуществления

Продолжение табл. 1

Автор	Определение понятия	Интерпретация понятия
С.А. Щелоков	гуманистическое мировоззрение (профессиональные ценности, проявляющиеся в стремлении развития положительных личностных качеств ребенка, способности к прогнозированию эффективности осуществления воспитательной работы)	воспитательной деятельности
М.М. Юркова	Функциональная (состояние психических функций) и личностная (личностная готовность к воспитательной деятельности) готовность будущего педагога	Профессиональная и личностная готовность к воспитательной деятельности
Г.Я. Гревцева, М.В. Циулина	Воплощение готовности в предметной воспитательной деятельности, применение средств и способов воспитания, сравнение хода выполняемой работы и промежуточных результатов с намеченной целью	Готовность к практической воспитательной деятельности в соответствии с воспитательными целями
А.М. Кузьмин, Л.Е. Идиатулина	Устойчивые мотивы к осуществлению воспитательной деятельности, психические особенности и личностные качества, необходимые для ее осуществления – это устойчивая характеристика профессионально-личностной позиции педагога, проявляющаяся в положительной установке на воспитательную деятельность для обеспечения успеха воспитательного процесса	Психические особенности, личностные качества, устойчивая мотивация, профессиональная позиция, необходимые для успешного осуществления воспитательного процесса
М.Ю. Кулебакина	Интегративное личностное образование, реализуемое в единстве мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностного и эмоционально-рефлексивного компонентов, в совокупности обеспечивающих успешное выполнение воспитательных функций в образовательных организациях	Интегративное личностное качество, единство мотивационной, когнитивной, деятельностной и эмоционально-рефлексивной готовности

Окончание табл. 1

Автор	Определение понятия	Интерпретация понятия
В.А. Сластенин	Синтез тесно взаимосвязанных мотивационно-ценностного (личностного) и исполнительского (процессуального) компонентов, реализуемых в направленности на совокупность доминирующих мотивов профессионального поведения и воспитательной деятельности	Взаимосвязанная мотивационно-ценностная и исполнительская подготовка к воспитательной деятельности
А.А. Белов	Профессионально-личностное образование будущего специалиста, овладевшего соответствующими компетенциями, которые обеспечивают успешность воспитательной деятельности	Профессионально-личностное образование, овладение компетенциями, необходимыми для успешной воспитательной деятельности
Е.Н. Фомичева	Интегральное, личностное, структурное образование, характеризующееся целостным взаимодействием и взаимопроникновением мотивационного, информационного и операционного компонентов, ориентирующее на достижение позитивного отношения к воспитательной деятельности и ее результатам	Единство личностных компонентов, в совокупности образующих личностное образование, позволяющее достичь позитивного отношения к воспитательной деятельности

Проанализировав и обобщив представленные в таблице авторские определения, мы выделили общие характеристики понятия «готовность педагогов к воспитательной деятельности», значимые для нашего исследования:

- готовность к воспитательной деятельности предполагает как теоретическую (усвоение знаний, мотивов, ценностей, необходимых для осуществления воспитательной деятельности), так и практическую (освоение методов, форм, средств и способов воспитания, формирование необходимых для выполнения воспитательной деятельности личностных качеств) подготовку;

- успешное осуществление воспитательной деятельности зависит от личностной готовности педагога к ней, включающей коммуника-

бельность, эмпатийность, эмоциональность, устойчивую эмоционально-личностную позицию, рефлексивные способности;

– исследуемая готовность предполагает усвоение ценностей и идеалов воспитательной деятельности с учетом специфики социально-психологического портрета студентов вуза;

– готовность рассматривается как набор взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, обеспечивающих положительное отношение к воспитательной деятельности и успешность ее осуществления;

– воспитательная деятельность предполагает ориентацию на активное взаимодействие со студентами, их педагогическую поддержку.

Одна из ключевых идей нашего исследования состоит в том, что основой (ядром) готовности к воспитательной деятельности выступает профессиональная гибкость и устойчивость педагогов.

Под **профессиональной гибкостью** понимаем *интегративное качество личности, включающее сочетание поведенческой и интеллектуальной пластичности, эмоциональной экспрессивности и устойчивости, ценностное отношение к педагогической деятельности, что в совокупности обеспечивает регуляцию поведения и стабильность выполнения педагогической деятельности, в том числе в эмоционально напряженных ситуациях.*

Профессиональная гибкость связана со способностью менять свое поведение в зависимости от условий труда, сохраняя при этом эффективность, быть открытым для восприятия информации и мнений, отличных от своих, что позволяет педагогу подстроиться под изменяющиеся условия труда, выполнять воспитательные функции в общих условиях неопределенности образовательной среды.

Основой (ядром) профессиональной гибкости педагога выступает его **профессиональная устойчивость** как *интегративное качество личности, включающее накопленные профессиональные знания и опыт, устойчивое поведение, способность длительно и продуктивно выполнять профессиональную деятельность.*

Устойчивые личностные качества обуславливают устойчивое поведение, способность длительно и продуктивно выполнять воспитательную деятельность. Гибкие качества личности педагога включают сочетание поведенческой и интеллектуальной пластичности, эмоциональной экспрессивности и устойчивости, позволяющих быстро реа-

гировать на меняющиеся условия и вызовы профессиональной среды, находить оригинальные способы решения профессиональных задач.

На основе анализа научной литературы и практического опыта автора было установлено, что готовность содержит устойчивые и гибкие компоненты, которые, с одной стороны, позволяют выполнять воспитательную деятельность устойчиво, длительно и без срывов, а с другой, благодаря гибкости поведения оставаться открытым для внешней информации, адаптироваться к условиям внешней неопределенности, трансформации качеств личности обучающихся с учетом возможностей цифровой дидактики и виртуальной образовательной среды.

Ядро (готовность к воспитательной деятельности) обладает высокой устойчивостью, поскольку защищено периферией, особым защитным поясом, в качестве которого в рамках нашего исследования выступают концепция и система подготовки педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности.

Итак, анализ психолого-педагогической литературы и опора на разработанный нами понятийный аппарат позволяют определить понятие **готовность педагогов к осуществлению воспитательной деятельности** как *интегративное качество личности, включающее сочетание поведенческой и интеллектуальной пластичности, эмоциональной экспрессивности и устойчивости, ценностное отношение к воспитательной деятельности и воспитаннику, усвоение методов и форм профессионального воспитания, ориентацию на со-бытие со студентами, создание условий для их личностного и профессионального развития.*

Подводя итоги, отметим, что при разработке понятийного аппарата мы учитывали специфику осуществления воспитательной деятельности в вузе, современные требования к их выпускникам, а также необходимость формирования у педагогов личностных качеств и так называемых гибких навыков, способствующих эффективности воспитательной деятельности в условиях неопределенности и изменчивости.

2. Модель готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза

При выявлении компонентного состава изучаемой готовности и построении ее модели мы опирались на содержательное наполнение системы подготовки педагогов к реализации практик воспитательной деятельности.

Компоненты системы подготовки взаимосвязаны с компонентами модели готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности: каждый из выделенных компонентов системы подготовки направлен на развитие устойчивых и гибких качеств личности педагогов, выступающих содержательной основой готовности к данной деятельности.

При выявлении компонентов готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности мы опирались на анализ психолого-педагогических теорий и концепций и учитывали особенности воспитательной деятельности и специфику социально-психологического портрета студентов вуза. Отметим, что в нашем исследовании содержательное наполнение компонентов готовности педагогов к воспитательной деятельности образуют преимущественно их личностные качества, которые обеспечивают успешную реализацию практик воспитательной деятельности в вузе, при этом будут учтены и профессиональные компетенции, необходимые для выполнения воспитательной деятельности.

Опираясь на идею необходимой совокупности гибких и устойчивых качеств личности, на структуру личности С.Л. Рубинштейна [131; 132] и анализ психолого-педагогических исследований, представленный выше, с учетом выявленных особенностей воспитательной деятельности и социально-психологического портрета студентов вуза, мы выделили следующие компоненты готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности:

– *мотивационно-ценностный*, включающий устойчивую мотивацию к осуществлению педагогической деятельности и принятие ее цен-

ностей, самомотивацию, интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов;

– *конативно-деятельностный*, содержащий рефлексивно-прогностические умения, обучаемость и способность к саморазвитию, способность к преадаптации, овладение воспитательной функцией педагога;

– *эмоциональный*, предусматривающий стрессоустойчивость и саморегуляцию, стабильность профессионального поведения, коммуникативные навыки, педагогическую эмпатию, эмоциональный интеллект.

Отметим, что конативно-деятельностный компонент предполагает намерение вести воспитательную деятельность с учетом сформированных в процессе подготовки гибких и устойчивых личностных качеств и профессиональных компетенций.



Рис. 1. Структура готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе

Выделенные компоненты соотносятся со структурными компонентами личности С.Л. Рубинштейна: мотивационно-ценностный компонент связан с направленностью личности, конативно-деятельностный – с опытом накопления знаний, умений и навыков, эмоциональный – с индивидуально-типологическими особенностями лично-

сти. Отметим, что личность мы рассматриваем в социальном аспекте, не принимая во внимание ее психофизиологические особенности [73].

Наглядно компоненты готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе представлены на *рисунке 1*.

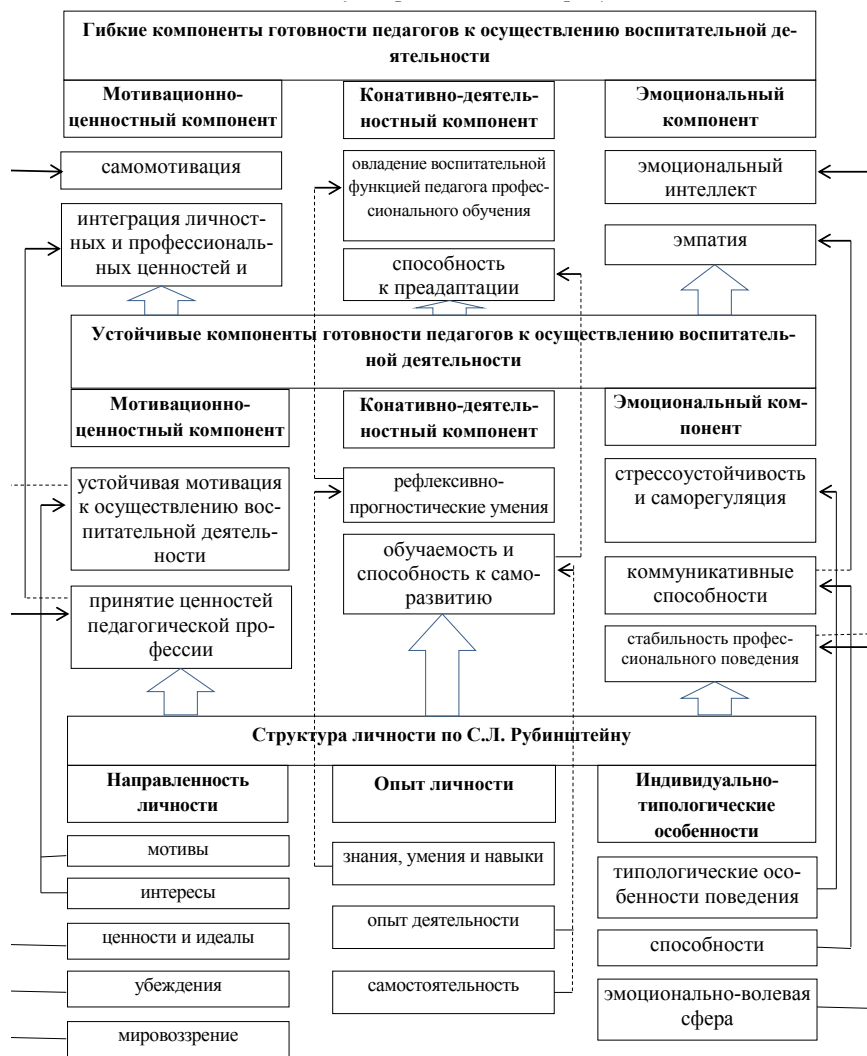


Рис. 2. Структурно-содержательная модель готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе

Структурно-содержательная модель готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе представлена на *рисунке 2*.

В рамках разработанной модели мы видим логически выстроенную, последовательную трансформацию личностных качеств будущих педагогов: на первом этапе они преобразуются в устойчивые компоненты готовности, которые позволяют выполнять воспитательную деятельность эффективно и стабильно, несмотря на внешние препятствия и раздражители; на втором этапе устойчивые качества личности, образующие компоненты готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности, постепенно трансформируются в гибкие личностные качества, подразумевающие готовность и способность быстро реагировать на меняющиеся условия профессиональной среды, находить оригинальные способы решения профессиональных проблем.

При этом реализация модели подразумевает развертывание и усложнение личностных качеств, тем самым обеспечивается выполнение постоянно усложняющихся воспитательных задач, стоящих перед педагогом.

3. Мотивационно-ценностный компонент готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза

Мотивационно-ценностный компонент готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности состоит из устойчивых (принятие ценностей педагогической профессии, устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности) и гибких (самотивация, интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов) содержательных компонентов. Устойчивые содержательные компоненты под влиянием профессиональной деятельности и специально созданной образовательной среды трансформируются в гибкие. Дадим каждому из них подробную характеристику.

Принятие ценностей педагогической профессии

Аксиологическая основа педагогической деятельности исследуется в работах Е.А. Есаулова [48], И.М. Лебеденко [109], В.А. Сластенина [149] и др. Педагогические ценности рассматриваются как «свод норм, регламентирующих педагогическую деятельность и выступающих как познавательно-деятельностная система, которая служит опосредующим и связующим звеном между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога» [149, с. 57]. Ценности фиксируются в педагогике как форме общественного сознания в виде специфических образов и представлений [48], которые позволяют выстроить взаимосвязь между личностными ценностями ориентациями и идеалами педагогической профессии и включить последние в ценностный мир педагога. Ценности являются ядром мотивационной сферы педагога, стимулом и регулятором его деятельности. Ценностные основы педагогической деятельности отражают ее значимость для личности педагога, определяют качество ее выполнения, выступают как необходимые, значимые для общества и человека в сфере профессионально-педагогических отношений [73].

Ценностное отношение к педагогической деятельности включает интеграцию профессиональных и нравственных качеств личности,

выступает катализатором активности педагогов в освоении знаний, умений, качеств личности и опыта, необходимых для осуществления воспитательной деятельности [48].

Опираясь на взгляды ученых [48; 73; 109; 149 и т.д.], мы разработали классификацию педагогических ценностей, значимых для успешного осуществления будущими педагогами воспитательной деятельности (рис. 3).



Рис. 3. Классификация педагогических ценностей

Формирование ценностного отношения к педагогической деятельности зависит от внутренней позиции педагога, умений в области рефлексии, собственной педагогической деятельности, профессионально-личностных ценностей, а также потребностей в непрерывном образовании и саморазвитии [48].

В качестве ценностно-смысловых ориентиров подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности нами определены следующие [73; 78]:

- позитивное восприятие себя как педагога-воспитателя;
- гуманистическая позиция по отношению к студентам;
- потребность в личностной и профессиональной самореализации в воспитательной деятельности;
- владение способами профессионально-личностного становления как педагога профессионального обучения.

В результате анализа работ, посвященных формированию ценностей педагогической деятельности [48; 73; 109 и др.], нами были выделены следующие условия повышения эффективности этого процесса:

- наличие у студентов устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности;

– наличие в вузе средств и условий для формирования ценностей педагогической деятельности;

– включение в программы психолого-педагогических дисциплин аксиологической составляющей, акцентирование внимания студентов на ценности педагогической деятельности, ее значимости для общества;

– позитивные субъект-субъектные отношения между преподавателем и студентом;

– включение в ценностную картину студентов таких смыслообразующих мотивов, как познание, творчество, любовь к детям, гуманизм, необходимость самообразования и самосовершенствования и т.д.

Итак, включение данного устойчивого личностного качества (*принятие ценностей педагогической профессии*) в содержание мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечит:

– интеграцию ценностей педагогической профессии в ценностный мир педагога;

– осознание значимости устойчивой мотивации для обеспечения успешности воспитательной деятельности;

– активизацию процесса подготовки к воспитательной деятельности;

– создание устойчивой организационной основы для процесса интеграции личностных и профессиональных ценностей и смыслов.

Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности

В современных условиях уровневой подготовки педагогических кадров основой для их эффективной работы является формирование устойчивой мотивации к педагогической деятельности на базе основополагающих принципов теории и практики мотивирования людей [135]. Под термином «мотивация» понимают «процесс, являющийся механизмом реализации уже имеющихся мотивов, регуляция деятельности с помощью мотива» [63, с. 127].

Как считает И.А. Зимняя [53], педагогическая деятельность имеет те же мотивационные ориентации, что и учебная. По мнению автора,

мотивация к осуществлению педагогической деятельности обусловлена внутренними (познавательная потребность) и внешними (самоутверждение, саморазвитие, чувство долга, достижение успеха) мотивами. Вместе с тем возможно появление таких мотивов, как доминирование и мотив власти, что, на наш взгляд, негативно влияет на эффективность воспитательной деятельности педагога.

С точки зрения М.Г. Рогова [123], основными для педагогической деятельности являются мотивы развития личности и достижения успеха. Е.П. Ильин [57] полагает, что в роли ключевых мотивов выступает взаимосвязь стремлений, эмоций, потребностей, интересов, установок и идеалов, при этом наиболее действенным стимулом выступает мотивационное состояние познавательного характера, которое в нашем случае должно быть связано с педагогической деятельностью. Исходя из данного постулата, формирование устойчивой мотивации к осуществлению педагогической деятельности необходимо осуществлять с опорой на жизненный опыт, потребности и интересы будущих педагогов, которых необходимо рассматривать как равноправных субъектов образовательного процесса [120].

А.М. Байбаков [12] считает, что процесс формирования мотивации к педагогической деятельности включает обеспечение положительного эмоционального отношения к познанию, организацию познавательной деятельности продуктивного и поискового характера, а актуализация искомой мотивации связана с субъективным переживанием эффективности и успешности познавательных усилий.

А.А. Деркач [51], опираясь на методологические взгляды В.А. Ядова [165], выделяет в мотивационно-познавательной сфере будущих педагогов следующие компоненты: диспозиционный (ценностные ориентации, в ходе обучения трансформирующиеся в аттитюды и переходящие в актуальные установки); поведенческий (цели, задачи и план занятий, стремления, намерения, актуальные установки при выполнении конкретных учебных операций); эмотивный (познавательный интерес к профессии, любопытство, желания, ситуативные эмоции, актуальные установки к выполнению педагогической деятельности). Все названное важно учитывать при формировании мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности.

Структура устойчивой мотивации педагогов к осуществлению педагогической деятельности представлена на рисунке 4.



Рис. 4. Структура устойчивой мотивации педагогов к осуществлению педагогической деятельности

Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности как содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивает:

- наглядность перспектив формирования готовности педагогов к воспитательной деятельности для успешности профессиональной деятельности и устойчивый познавательный интерес в области воспитательной деятельности;
- создание стабильной организационной основы для процесса становления самомотивации педагогов;
- активное участие педагогов в мероприятиях, направленных на формирование готовности к воспитательной деятельности;
- способность педагогов противостоять внешним и внутренним факторам, негативно отражающимся на эффективности выполнения педагогической деятельности.

Подводя итоги, отметим, что устойчивое содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента выступает фундаментальной основой для процесса подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности. Устойчивая мотивация и принятие ценностей педагогической профессии способствуют формированию идейно-ценностной основы воспитательной деятельности, включе-

нию ценностей педагогической профессии в ценностный мир педагога, интериоризации гуманистических ценностей и идеалов, необходимых для организации воспитательного процесса.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов

Ценности и смыслы определяют центральную позицию личности, направленность и содержание ее социальной активности, придают ей личностную значимость, в итоге влияя на поведение и поступки [80]. Профессиональные ценностные ориентиры и смыслы начинают складываться в период обучения будущих педагогов в вузе, формируются в процессе прохождения практики. Интеграция личностных и профессиональных смыслов выступает основой профессиональной идентичности личности, которая, в свою очередь, является условием эффективного выполнения воспитательной деятельности [80; 145].

Помимо ценностных ориентаций, считаем важным включить в содержание готовности будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности смысловой компонент. Смысл рассматривается нами как «выраженное отношение личности к явлениям объективной действительности, изменениям окружающей обстановки, собственной деятельности и поступкам» [145, с. 110]. Осмысленность жизнедеятельности студентов является показателем наличия у них личностного смысла, условием их гармоничного творческого развития, необходимого для успешной воспитательной деятельности.

Ценности и смыслы интегрируются в ценностно-смысловые ориентации студентов, «определяют мотивацию его поведения, оказывают существенное влияние на все стороны его действительности, в том числе и на выполнение профессиональных обязанностей. Ценностно-смысловые ориентации являются основой мировоззрения и ядром мотивации» [97, с. 87]. Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов составляет сущность профессионального самоопределения педагога и заключается в поиске и нахождении личностного смысла будущей профессиональной деятельности. При этом отдельные профессиональные смыслы выступают лишь промежуточ-

ным звеном смыслового самоопределения студентов, которое рассматривается как постоянный поиск новых ценностей и смыслов педагогической деятельности [90].

На основе анализа психолого-педагогической литературы [34; 79; 142 и др.] были выявлены условия интеграции личностных и профессиональных ценностей и смыслов (рис. 5).



Рис. 5. Условия интеграции профессиональных и личностных ценностей и смыслов педагогов

В процессе профессионального самоопределения ценности и смыслы педагогической профессии сравниваются с личностными актуальными и потенциальными возможностями педагогов, а впоследствии интегрируются с ними. Профессиональные ценности и смыслы выступают не только как характеристики личности, но и как ведущий фактор реализации профессионального потенциала педагога в воспитательной деятельности [145]. Отметим, что интеграция личностных

и профессиональных ценностей и смыслов происходит на основе принятых будущими педагогами ценностей педагогической профессии, которые были интериоризированы ранее как один из гибких содержательных компонентов готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности.

Интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов как содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности имеет следующее значение:

- является основой для профессиональной идентичности педагога, которая выступает необходимым условием формирования готовности к воспитательной деятельности и ведущим фактором реализации в ней личностного потенциала;
- обеспечивает личностный смысл воспитательной деятельности, являясь ядром устойчивой педагогической мотивации педагогов и условием для их гармоничного творческого развития;
- позволяет сформировать концептуальный стиль профессионального поведения в ходе осуществления воспитательной деятельности с учетом личностных ценностей, смыслов, интересов, способностей и требований, предъявляемых педагогическим сообществом;
- способствует усвоению профессиональной ментальности, интериоризации ценностей и смыслов профессионального сообщества, ориентации на со-бытие со студентами;
- обеспечивает формирование у педагога уникального профессионального образа мира, позволяющего адекватно и гибко оценивать педагогическую реальность.

Самомотивация

Самомотивация как самостоятельная категория не получила широкого распространения в научном мире и в настоящий момент системно не рассматривается в качестве главного пути повышения качества и результативности воспитательной деятельности педагогов [33]. Самомотивация представляет собой явление, при котором педагог может длительное время в сложной, ответственной, а часто и эмоциональной обстановке обходиться без положительного подкрепления,

мотивируя себя самостоятельно. При этом ведущим внутренним мотиватором выступает возможность самореализации, в том числе в воспитательной деятельности [197]. Т.В. Разина считает, что самомотивация обеспечивает самодетерминацию в деятельности, самостимуляцию в работе, а также самоконтроль [114]. Самомотивация обеспечивает возможность самовыражения педагога, позволяет удовлетворить потребность в креативности, самореализации своих потребностей и возможностей в воспитательном процессе со студентами. Самомотивация приносит высокую степень удовлетворенности от результатов воспитательной деятельности, что, несомненно, положительно сказывается на становлении готовности к ней [64].

На развитие самомотивации педагогов оказывают влияние следующие факторы [27; 79; 165]:

- личностные качества (энтузиазм, целеустремленность, активность и др.);
- возрастные (молодые люди более мотивированы) и гендерные (самотивация в большей степени свойственна женщинам) особенности личности;
- уровень самооценки и связанные с ней защитные механизмы;
- уровень притязаний, амбициозность.

Самотивация коррелирует с такими способностями студентов, как саморегуляция, самоконтроль, способность к самопознанию, рефлексии и саморефлексии [79], формированию которых мы также уделяем внимание в нашем исследовании. Самомотивация, исходя из логики нашего исследования, формируется на основе мотивации к осуществлению педагогической деятельности, которая выступает одним из устойчивых компонентов готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности и постепенно трансформируется в более совершенное качество, позволяющее выполнять воспитательную деятельность без воздействия извне, мотивируя себя самостоятельно. Изучив психолого-педагогические научные труды [27; 79; 165], мы выявили функции самомотивации для осуществления воспитательной деятельности.

Показателями сформированности самомотивации у педагогов выступают:

- способность к позитивному мышлению в тяжелых жизненных ситуациях, извлечению из них положительного опыта;

- способность успешно решать жизненные проблемы, не «заикаться» на самой проблеме, а концентрироваться на ее решении и поиске альтернативных решений;

- готовность брать ответственность на себя, уверенность в принятых решениях;

- конструктивный тип поведения в конфликтных ситуациях, способность к анализу конфликта и его разрешению;

- способность отказаться от стереотипов в поведении, оригинальность мышления, способность к творчеству [27; 165].

В результате теоретического анализа мы выяснили, что *самотивация* как содержательное наполнение мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности имеет следующее значение:

- обеспечивает возможность длительного и стабильного выполнения воспитательной деятельности в различной, в том числе сложной обстановке без внешнего подкрепления;

- способствует формированию самоконтроля, саморегуляции, рефлексии и саморефлексии как содержательных компонентов готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности;

- позволяет педагогу самореализоваться и самовыражаться в воспитательной деятельности, полностью раскрыть свой личностный потенциал;

- дает возможность сохранять и поддерживать высокий уровень профессиональной активности, обеспечивающей эффективное и результативное выполнение воспитательной деятельности;

- позволяет нестандартно и позитивно мыслить, успешно преодолевать затруднения в воспитательной деятельности, разрешать конфликтные ситуации.

Таким образом, формирование мотивационно-ценностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности позволяет придать этой деятельности личностный смысл, реализовать личностный потенциал педагогов, усвоить профессиональную ментальность, обеспечивает возможность длительного и стабильного ее выполнения в сложной и эмоциогенной обстановке без внешнего подкрепления.

4. Конативно-деятельностный компонент готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза

Конативно-деятельностный компонент

В структурно-содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности мы включили устойчивые (обучаемость и способность к саморазвитию, рефлексивно-прогностические умения) и гибкие (способность к преадаптации, овладение воспитательной функцией педагога) качества. Перейдем к их характеристике.

Обучаемость и способность к саморазвитию

Термин «обучаемость» ввела в научный обиход Н.А. Менчинская [85], под ним она подразумевала «восприимчивость к усвоению знаний и способов учебной деятельности» [85, с. 142]. Обучаемость является интегративным и относительно устойчивым свойством личности. Л.С. Выготский [36] связывает обучаемость со способностью к овладению новым, в том числе учебным материалом (новые формы деятельности, знания, действия). Обучаемость соотносится с понятием «способность к обучению» [130].

Обучаемость мы относим к устойчивым компонентам готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, так как ее признаками являются: способность решать различные воспитательные задачи, включая нестандартные, различными способами; быстрота формирования новых понятий и обобщений; гибкость мыслительных операций; высокая интеллектуальная активность и т.д. [176]. Благодаря этим признакам обучаемость обеспечивает стабильность и эффективность выполнения воспитательной деятельности за счет способности педагога адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной среды, быстро усваивать информацию и применять ее в воспитательной среде.

Н.Л. Росина [130] ввела термин «профессиональная обучаемость», который обозначает «важнейшее психическое новообразование студента, интегративную способность, связанную с перестройкой, качественным преобразованием личностных свойств, обеспечивающее успешное усвоение знаний, умений, способов деятельности» [130, с. 99]. Труды Н.Л. Росиной представляют интерес для нашего исследования, так как термин «профессиональная обучаемость» применим именно к студентам, а обозначаемое им свойство, несомненно, является одним из признаков сформированной готовности педагога к воспитательной деятельности и способствует эффективному протеканию процесса подготовки к ней.

Профессиональная обучаемость «связана с ценностно-смысловыми ориентирами и мотивацией присвоить ценности профессиональной деятельности, с совокупностью интеллектуальных качеств, необходимых для присвоения содержательной стороны данной деятельности, с ее регуляцией и рефлексией, со способами сотрудничества, необходимыми для преодоления возникающих проблем и трудностей» [130, с. 100]. Таким образом, профессиональная обучаемость обеспечивает усвоение теоретических знаний и практических умений, необходимых для осуществления воспитательной деятельности, за счет своей регулятивной и рефлексивной функции способствует стабильности ее выполнения, сотрудничеству, гибкому решению проблем.

Синтезируя взгляды ученых на обучаемость, мы сделали вывод о ее взаимосвязи со способностью будущих педагогов к саморазвитию. Только педагог, способный к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, может пробудить в обучающихся жизненную активность, обнаружить у них потенциал для саморазвития, сделать процесс воспитания насыщенным, минимизировать конфликты и стрессовые факторы [84]. То есть постоянное саморазвитие позволяет педагогу оставаться профессионально устойчивым в ходе выполнения воспитательной деятельности.

Особую роль в процессе формирования у будущих педагогов способности к саморазвитию имеет прохождение ими педагогической практики, которая рассматривается как время профессионального становления, самоопределения, выявления и развития комплекса профессионально необходимых качеств и способностей. В этот период

времени студенты проецируют имеющийся опыт и ценности на воспитательную деятельность, у них изменяются смыслы, ценностные ориентации и установки [14].



Рис. 6. Функции обучаемости и способности к саморазвитию в готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности

Обобщив взгляды исследователей на способность педагогов к саморазвитию [14; 68; 84 и др.], отметим ее общие черты:

- представляет собой активное и качественное преобразование внутреннего мира в процессе профессионализации, обеспечивает становление субъектности педагога, сознательное изменение его личностной сферы;
- связана с конструктивной профессиональной позицией педагога, рассматривается как критерий ее становления;
- обеспечивает целостное представление педагога о себе как о профессионале и воспитателе с осознанием общественной значимости и личностного смысла воспитательной деятельности;
- обеспечивает осознание внешних и внутренних целей воспитательной деятельности, саморегуляцию компонентов личности педагога, значимых для успешности профессиональной деятельности.

Таким образом, способность к саморазвитию способствует осознанию и принятию профессионально-педагогических ценностей, что немаловажно для процесса подготовки педагогов к воспитательной деятельности в вузе, позволяет выполнять педагогическую деятельность на высоком уровне за счет самоорганизации и конструктивной профессиональной позиции.

Функции обучаемости и способности к саморазвитию в их взаимосвязи применительно к проблеме подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности раскрыты на *рисунке б*.

Стоит отметить, что важнейшей составляющей саморазвития педагога является самообразование, осуществляемое через самообразование. Между этими двумя понятиями существует взаимосвязь. Самообразование предполагает осознание будущим преподавателем своего творческого потенциала, внутренних ресурсов и способностей и их активное применение для профессионального развития. Самообразование выступает инструментом саморазвития, посредством него осуществляется самосовершенствование педагога как субъекта воспитательной деятельности [83].

Обучаемость и способность к саморазвитию как содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивают:

- высокую интеллектуальную активность и гибкость мыслительных операций, которые являются необходимыми для стабильного, длительного и успешного выполнения воспитательной деятельности с различными категориями студентов;
- способность к нестандартным решениям воспитательных задач, адаптацию к изменяющимся условиям профессиональной среды, ценностно-смысловую ориентацию к воспитательной деятельности, ориентацию на сотрудничество со студентами в разрешении воспитательных проблем, помощь им в трудных жизненных ситуациях;
- конструктивную профессиональную позицию, субъектность, стремление к самосовершенствованию в воспитательной деятельности;
- профессиональную самооценку педагога, ценностное отношение к профессиональному сообществу, устойчивость профессионального поведения благодаря стремлению к саморазвитию и самосовершенствованию в воспитательной деятельности;

– самоорганизацию, успешное усвоение необходимых теоретических знаний, практических умений и способов, необходимых для успешного и стабильного выполнения воспитательной деятельности.

Рефлексивно-прогностические умения

Рефлексивно-прогностические умения рассматриваются как способность человека перейти от ситуативного анализа (рефлексии) к постановке конкретных (определенных) целей и решению задач в условиях ожидаемых событий [5; 25]. Владение данными умениями предполагает наличие у будущих педагогов способности анализировать окружающую обстановку в ходе осуществления воспитательной работы, критически оценивая при этом свою деятельность в ней, с последующим принятием решения с учетом вероятностного прогноза развития событий [5; 25].

Рассматривая рефлексивные и прогностические умения в единстве, В.А. Анфалов [5] считает, что опыт прогнозирования человека опирается на его рефлексивность, то есть без критической оценки своей деятельности невозможно прогнозировать ее дальнейшее развитие. Также отмечается важность рефлексии и антиципационных способностей человека для эффективного осуществления профессиональной деятельности, считается, что у студентов необходимо развивать осознаваемую (рефлексивную) антиципационную способность [174].

Уровень сформированности рефлексивно-прогностических умений, на наш взгляд, положительно коррелирует с уровнем готовности к воспитательной деятельности, так как:

- рефлексивно-прогностические умения основываются на самоанализе и самоконтроле, тем самым обеспечивая стабильность выполнения воспитательной деятельности и критической оценки ее результатов;
- данные умения обеспечивают возможность предвидеть возможное развитие и результат воспитательных ситуаций, в том числе в критической и эмоциогенной обстановке, тем самым способствуя стрессоустойчивости и жизнестойкости педагогов;
- сформированные рефлексивно-прогностические умения позволяют реалистично ставить цели, волевыми усилиями удерживать

внимание на них, проводить анализ условий, необходимых для их достижения, благодаря чему обеспечивается устойчивая мотивация к осуществлению воспитательной деятельности и ее эффективное выполнение.

Рефлексивно-прогностические умения взаимосвязаны с самооценкой и развитым критическим мышлением, которые также необходимы для формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности [174]. Рефлексивно-прогностические умения обеспечивают осознанное отношение к воспитательной деятельности и ответственность за ее результаты, а также способствуют формированию всех компонентов саморегуляции, которая является одним из устойчивых компонентов готовности к воспитательной деятельности [25].

Рефлексивно-прогностические умения выступают ключевым фактором адаптационных навыков педагога, способствуют формированию рефлексивных репертуаров, из которых складывается рефлексивный стиль деятельности [174]. Рефлексивно-прогностические умения позволяют педагогам проводить оценку промежуточных и конечных результатов воспитательной деятельности с подбором необходимых критериев, что обеспечивает адекватную самооценку, уверенность в себе и стрессоустойчивость, необходимые для успешной подготовки к воспитательной деятельности. Данный вид способностей обеспечивает возможность адекватно реагировать на изменение хода воспитательной работы и исправлять допущенные в ней ошибки.

Функции рефлексивно-прогностических умений как содержательного наполнения готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности представлены на *рисунке 7*.

Рефлексивно-прогностические умения как содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивают:

- способность анализировать результаты воспитательной деятельности, критически ее оценивать, выстраивать вероятностный прогноз развития, что положительно сказывается на стабильности ее выполнения;
- высокий уровень самоанализа и самоконтроля, что позволяет контролировать ход воспитательной деятельности, предвидеть

поступки и неадекватные поведенческие реакции других субъектов воспитательного процесса, тем самым предотвращая конфликтные ситуации;

– реалистичную постановку целей и задач воспитательной деятельности, адекватную оценку условий ее организации и осуществления, что положительно сказывается на успешности педагогической деятельности в целом;

– развитие способности к саморегуляции, необходимой для устойчивого осуществления воспитательной деятельности в эмоциогенных и стрессовых ситуациях;

– адекватный уровень самооценки, реалистичную оценку поступков и поведения обучающихся в ходе воспитательной деятельности.



Рис. 7. Функции рефлексивно-прогностических умений в процессе подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности

Таким образом, представленное *устойчивое содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента* готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности ориентировано на стабильность, длительность и успешность выполнения данного вида

деятельности. Сформированность названных качеств у педагогов позволяет им критически оценивать результаты и предвидеть развитие событий профессиональной деятельности, а также адаптироваться к ним, обеспечивает способность к саморегуляции, самоорганизации, успешному усвоению знаний, умений и опыта, необходимых для успешного осуществления воспитательной деятельности.

Способность к преадаптации

В сложившейся ситуации общей неопределенности и изменчивости, постоянно увеличивающегося многообразия жизненных траекторий развития будущих педагогов, вариативности факторов социокультурных условий их жизни и профессиональной деятельности, повышения ценности персонализации образовательной траектории особые требования предъявляются к преадаптивным способностям педагогов, то есть готовности выбирать эффективные жизненные стратегии в ситуации выбора и неопределенности [8; 9; 102]. В связи с ускорением темпа социально-технического прогресса на необходимость внедрения опережающего профессионального образования и развития способностей к преадаптации как готовности к неопределенности профессионального будущего указывают Э.Ф. Зеер [52], А.Г. Асмолов [8] и др.

Термин «преадаптация» в психологии был введен А.Г. Асмоловым [8; 9], по мнению которого адаптация позволяет «подстроиться под требования уже сложившейся среды, постепенно изменяющиеся в пределах устоявшейся нормы, преадаптация же возникает до появления в них необходимости, ее результаты могут быть использованы в будущем при пока неизвестных, но в значительной степени отличающихся от прежних условий» [9, с. 6]. А.А. Реан обозначает данным термином «специфическую совокупность внешних (средовых) и внутренних условий, позволяющих группе или индивиду быть более приспособленным для использования представляющихся возможностей» [115, с. 43].

Э.Ф. Зеер [52] рассматривает транспрофессионализм (квалификационную характеристику субъекта деятельности, обусловленную конвергенцией прорывных технологий и когнитивных наук) в качестве предиктора преадаптации к профессиональному будущему.

Проанализировав ряд исследований [8; 9; 52; 115 и др.], посвященных проблеме преадаптации личности к условиям неопределенности, мы выявили ее ключевые характеристики, значимые для нашего исследования:

- нацелена на новизну и непредсказуемость будущего, на творческий поиск новых источников развития и преобразования;
- связана с поведением, направленным на сокращение возбуждения и дискомфорта, вызванных условиями неопределенности и излишней вариативности;
- предполагает построение образа будущего с опорой на прошлый опыт и логику развития будущих событий;
- детерминирована отказом от стереотипных форм поведения, ошибками, опытом их преодоления и самосовершенствованием посредством него;
- связана с многозадачностью, которая является условием развития личности, при этом задачи решаются как посредством прошлого опыта, так и при участии преадаптивных возможностей, нацеленных на неопределенное и вариативное будущее;
- предполагает метамотивацию, то есть генерацию собственных вознаграждений, искусственное создание сложностей и получение удовлетворения от их преодоления;
- предполагает отказ от адаптивных стереотипов и ориентацию на преадаптивное множество поведенческих реакций, направленных на преодоление вариативных раздражителей;
- связана с созданием внутренних предпосылок для осуществления выбранных альтернатив поведенческих реакций, которые должны быть психологически реальны, иметь позитивную предысторию;
- предопределена «избытком разнообразия» как условием возникновения качественно новых форм поведения, механизмов реагирования, формирования готовности к неопределенности;
- связана с предвидением, системой опережающего конструирования, учетом максимально возможных вариантов поведения в предстоящей ситуации.

На рисунке 8 представлены функции преадаптации, определяющие ее значение для организации и осуществления воспитательной деятельности.



Рис. 8. Функции преадаптации в воспитательной деятельности

Способность к преадаптации как содержательное наполнение конативно-деятельностного компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности имеет следующее значение:

- позволяет педагогу построить образ воспитательной деятельности, учитывая логику развития педагогической профессии и окружающей действительности в целом;
- способствует отказу от стереотипных и конформных форм поведения в ходе осуществления воспитательной деятельности, выработке разнообразных поведенческих реакций на события, происходящие в ней;
- обеспечивает формирование рефлексивных и прогностических способностей, свободу инициативных действий педагогов в воспитательной деятельности за счет способностей к предвидению и системы опережающего конструирования;
- способствует успешному выполнению скучной и монотонной деятельности благодаря формированию метамотивации, обеспечивающей генерацию собственных внутренних поощрений и вознаграждений;

– позволяет сформировать у будущих педагогов профессионального обучения способность к многозадачности, решению задач воспитательной деятельности с учетом неопределенности и вариативности будущего.

Овладение воспитательной функцией педагога обучения

Воспитательная функция рассматривается как направление работы педагога, обеспечивающее решение воспитательных задач и определяемое целями формирования всесторонне развитой личности студентов.

Воспитательная функция реализуется посредством:

- создания педагогических условий для развития студентов;
- социально-педагогической поддержки студентов в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии;
- овладения методами, формами и средствами организации воспитательной деятельности;
- овладения методами педагогической поддержки студентов в трудных жизненных ситуациях, их личностного и профессионального самоопределения.

5. Эмоциональный компонент готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза

Эмоциональный компонент

При разработке структуры эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности в качестве его содержательного наполнения были включены устойчивые (стрессоустойчивость и саморегуляция, стабильность профессионального поведения, коммуникативные способности) и гибкие (педагогическая эмпатия, эмоциональный интеллект) содержательные компоненты. Перейдем к их характеристике.

Стрессоустойчивость и саморегуляция

В повседневной воспитательной деятельности педагоги все чаще сталкиваются с ситуациями, задачами и требованиями, которые порождают стресс, приводящий к снижению производительности их труда. В исследовании S. Johnson [191] из 26 профессий, по которым проводился опрос, педагогическая деятельность оказалась одной из наиболее напряженных и заняла место после профессии водителя скорой помощи. Возникновение случаев профессионального стресса и снижение функциональной надежности – одна из ключевых проблем психологии и педагогики [195]. Солидаризируясь с А.К. Орешкиной [105], мы считаем, что в условиях трансформации и цифровизации отечественного образования формирование регуляторных компетентностей личности и системное психическое регулирование приобретает особую важность.

По мнению L.S. Pettigrew и G.E. Wolf [194], у педагогов представлены два типа стресса, дифференцируемые в зависимости от причин, их вызывающих: 1) плохое поведение обучающихся и негативное отношение коллег; 2) отсутствие продвижения по карьерной лестнице, нехватка материальных ресурсов, неудовлетворенность профессиональной ролью. I.O. Segun-Martins [195] считает стресс в педагогиче-

ской деятельности адаптивной реакцией педагога на ситуацию, которая воспринимается как критическая и несущая угрозу. С точки зрения исследователя, это процесс, позволяющий справляться с возникающим напряжением и эмоциями. С. Q. Haydee и B. G. Raymund [189] полагают, что для большинства педагогов стресс является обычным, повседневным состоянием, которое ухудшает их самочувствие, вызывает депрессию, снижает качество жизни.

Стрессоустойчивость позволяет педагогу противостоять стрессовым состояниям без серьезного ущерба профессиональной деятельности и здоровью [195]. D. W. Chan [188] связывает стрессоустойчивость с эффективными копинг-стратегиями поведения, а S. R. Maddi [193] считает, что стрессоустойчивость – это личностная характеристика педагога, его способность противостоять проблемам и аффективным состояниям.

Согласно позиции А. В. Микляева и С. А. Безгодова [87], стрессоустойчивость является интегративным свойством личности, характеризующимся взаимодействием эмоциональных, волевых, мотивационных и интеллектуальных компонентов, которые обеспечивают эффективное выполнение воспитательной деятельности в сложной эмоциональной обстановке. По мнению авторов, стрессоустойчивость выступает важнейшим условием успешной адаптации педагогов к условиям педагогической деятельности, а также фактором их *самореализации*.

Стрессоустойчивость подразумевает способность к прогнозированию событий и проектированию на их основе собственных действий и действий других субъектов образовательного процесса, активацию механизмов саморегуляции, то есть обеспечивает эффективность подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности, является фундаментом их будущей успешной профессиональной деятельности [138].

Саморегуляция, наряду со стрессоустойчивостью, обуславливает эффективность воспитательной деятельности будущих педагогов и обеспечивает успешность процесса подготовки к ней [138]. Саморегуляция является действенным механизмом самовосстановления педагога, позволяет предотвращать профессиональные деформации. Она позволяет педагогам самостоятельно и осознанно управлять

воспитательной деятельностью посредством коррекции собственных психических состояний и создания положительного эмоционального климата в коллективе обучающихся. Посредством саморегуляции педагог осознает устойчивое соответствие между требованиями, предъявляемыми со стороны воспитательной деятельности в каждый конкретный момент ее осуществления, и текущим состоянием личности обучающихся [138].

Значение саморегуляции для осуществления воспитательной деятельности представлено на *рисунке 9*.

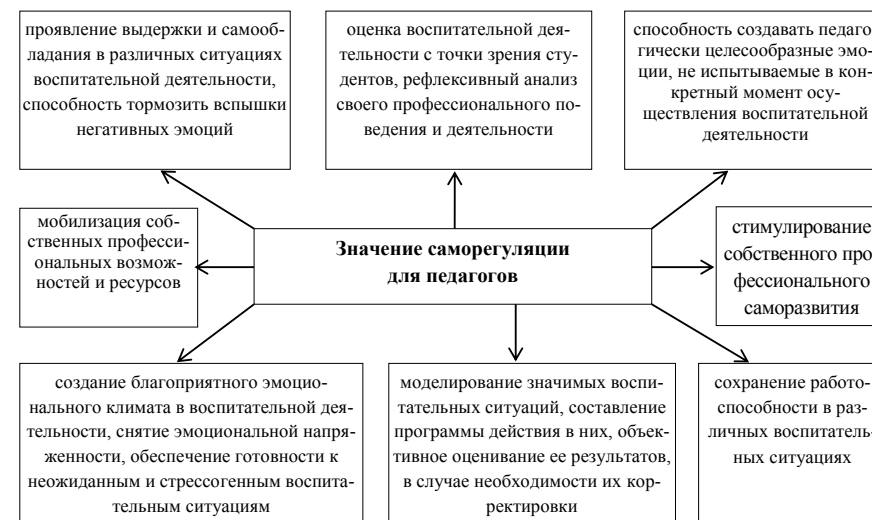


Рис. 9. Значение саморегуляции педагогов для реализации практик воспитательной деятельности

На основе анализа взглядов современных ученых [116; 138] мы пришли к выводу, что саморегуляция выполняет ряд функций в процессе подготовки педагогов к воспитательной деятельности (*рис. 10*).

Таким образом, саморегуляция способствует установлению бесконфликтной, гибкой формы профессионального поведения педагога в ходе реализации практик воспитательной деятельности, что способствует формированию готовности к ней. Она позволяет мобилизовать поведенческие и когнитивные ресурсы, создавать и удерживать педа-

гогически целесообразные поведенческие и эмоциональные состояния, обеспечивает готовность к различным ситуациям в воспитательной деятельности.



Рис. 10. Функции саморегуляции в системе подготовки педагогов к осуществлению воспитательной деятельности

Таким образом, саморегуляция способствует установлению бесконфликтной, гибкой формы профессионального поведения педагога в воспитательной деятельности, что способствует формированию готовности к ней. Она позволяет мобилизовать поведенческие и когнитивные ресурсы, создавать и удерживать педагогически целесообразные поведенческие и эмоциональные состояния, обеспечивает готовность к различным ситуациям в воспитательной деятельности.

Стрессоустойчивость и саморегуляция как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности имеют следующее значение:

- позволяют педагогам противостоять стрессовым состояниям без серьезного ущерба воспитательной деятельности, психическому и физическому здоровью;
- обеспечивают эффективное выполнение воспитательной деятельности в сложной эмоциональной обстановке;

- обуславливают отсутствие напряжения и тревожности в ходе публичных выступлений перед воспитанниками;

- способствуют преодолению стрессов, коррекции негативных поведенческих явлений, формированию эффективных поведенческих реакций, предотвращают профессиональные деформации;

- обеспечивают формирование бесконфликтного и гибкого поведения педагогов, неагрессивное и социально компетентное самоутверждение педагога в воспитательной деятельности.

Коммуникативные способности

Коммуникативные способности необходимы для осуществления специально организованного воспитательного взаимодействия в рамках образовательного процесса. К ним относятся: «умения вести беседу, дискуссию, полемику; варьировать интонацией, речью, свободно выступать с докладом; способности к установлению контакта с обучающимися и другими субъектами образовательного процесса; управление собственным поведением в ситуации педагогического общения» [175, с. 357].

Под термином «коммуникативные способности» мы понимаем «способности, связанные с многообразными подструктурами личности и проявляющиеся в навыках общения, умениях вступать в социальные контакты, регулировать повторяющиеся ситуации взаимодействия, а также достигать в межличностных отношениях преследуемые коммуникативные цели» [79, с. 27].

Коммуникативные способности педагогов связывают с коммуникативными свойствами личности и ее коммуникативным потенциалом, а также коммуникативной компетентностью, выступающей одним из условий готовности будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности [175]. Коммуникативные способности педагогов тесно связаны с гибкостью в общении, с накоплением и выстраиванием в систему умений и навыков межличностного взаимодействия в ситуации общения, важной для педагогов является способность к активному слушанию и пониманию студентов, их тревог и волнений [79].

Таким образом, коммуникативные способности обуславливают бесконфликтность воспитательного процесса, уверенность педагога в собственных силах, стабильность его поведения и способность быстро

адаптироваться к изменяющимся условиям образовательной среды, что, без сомнения, положительно влияет на процесс подготовки будущих педагогов профессионального обучения к осуществлению воспитательной деятельности.

Компоненты коммуникативных способностей будущих педагогов представлены на *рисунке 11*.



Рис. 11. Структура коммуникативных способностей педагогов

Общение, в процессе которого осуществляется любая педагогическая деятельность, является профессионально значимой категорией. Современный педагог должен знать основные законы общения, обладать коммуникативной культурой, при этом у него должен быть низкий уровень личностной и ситуативной тревожности в процессе общения [142]. Одним из важнейших факторов, обуславливающих развитие коммуникативных способностей личности, является отсутствие напряжения и тревожности в ходе публичных выступлений. Отработка навыков публичного выступления – одна из важнейших задач, решаемых

в процессе подготовки педагогов к воспитательной деятельности. Сформировать ораторские умения возможно только в процессе самого публичного выступления или в специально смоделированных ситуациях воспитательной деятельности [142].

По мнению Т.В. Воробьева [34], подготовка к публичным выступлениям педагогов подразумевает не только овладение просодическими и экстралингвистическими средствами выразительной речи, а также невербальными средствами воздействия (язык жестов, зрительный контакт, манера держаться), фонетико-фонематическими компетенциями (тембр голоса, воздействие на аудиторию при помощи голоса), но и установление контроля над эмоциональным состоянием и тревожностью. К основным причинам, вызывающим напряжение и тревожность перед публичным выступлением, относятся:

- чрезвычайное погружение в выступление, ориентация на личностные переживания;
- низкая оценка собственных способностей к публичным выступлениям, сомнения в себе, в том, что передаешь слушателям важную информацию;
- недостаток опыта публичных выступлений или травмирующий опыт неудачных публичных выступлений [158; 169].

Основными ошибками, приводящими к провальным публичным выступлениям, а следовательно, и к психотравмирующему опыту, связанному с ними, являются:

- навязывание своего мнения аудитории;
- стремительное начало выступления, когда у аудитории нет возможности привыкнуть к выступающему, он подавляет ее;
- хаотичность облика, неопрятность, слишком яркая одежда;
- отсутствие улыбки, напряженность, суетливость, недоброжелательный настрой;
- сбивчивость мысли, отсутствие логики в излагаемом материале [34; 158; 169].

Развитые коммуникативные способности как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивают:

- устойчивость поведения педагога и его способность стабильно выполнять обязанности, связанные с воспитательной деятельностью;

- адаптационные способности к различным условиям воспитательной деятельности;
- выстраивание системы межличностного взаимодействия с другими субъектами воспитательной деятельности;
- отсутствие напряженности и тревожности в ходе публичных выступлений;
- бесконфликтность, способность избегать стрессогенных и экстремальных ситуаций в воспитательной деятельности.

Стабильность профессионального поведения

Стабильность поведения педагога играет огромную роль в обеспечении эффективности его воспитательной деятельности и установлении взаимоотношений с педагогическим сообществом и студентами. Преподаватель с ответственным и предсказуемым поведением положительно воспринимается всеми субъектами образовательного процесса. Неуравновешенность, импульсивность, склонность к непредсказуемым шагам вызывают у них преимущественно негативную реакцию [92; 106; 110].

Термин «стабильность профессионального поведения педагога» связывают с готовностью педагога действовать в ситуации риска, затрачивать меньше времени на принятие решений в условиях недостатка информации. Стабильность поведения связана также с высоким уровнем уверенности в правильности принятых решений [77].

Проанализировав ряд взглядов на проблему стабильности профессионального поведения педагогов, мы выявили в них общие основания:

- рассматривается как способность к его регуляции в сложных и кризисных ситуациях, обусловленная наличием личностных смыслов данной деятельности и в целом зрелостью личности [111];
- выступает важным показателем пригодности педагога к воспитательной деятельности, поскольку данное личностное качество проявляется в отсутствии личностной тревожности, в способности к мобилизации и концентрации во время выполнения педагогической деятельности [110];
- связана с умением принимать верные решения в нестандартных воспитательных ситуациях [92];

- подразумевает умение распределять внимание, выделять нужную информацию из ее неконтролируемого потока, активно слушать и постоянно контролировать поведение [106].

Структура стабильности профессионального поведения представлена на рисунке 12.

Таким образом, под *стабильностью профессионального поведения* мы понимаем ответственность и предсказуемость личности, способность к концентрации и мобилизации для решения профессиональных задач, эмоциональную стабильность, низкий уровень личностной и ситуативной тревожности.

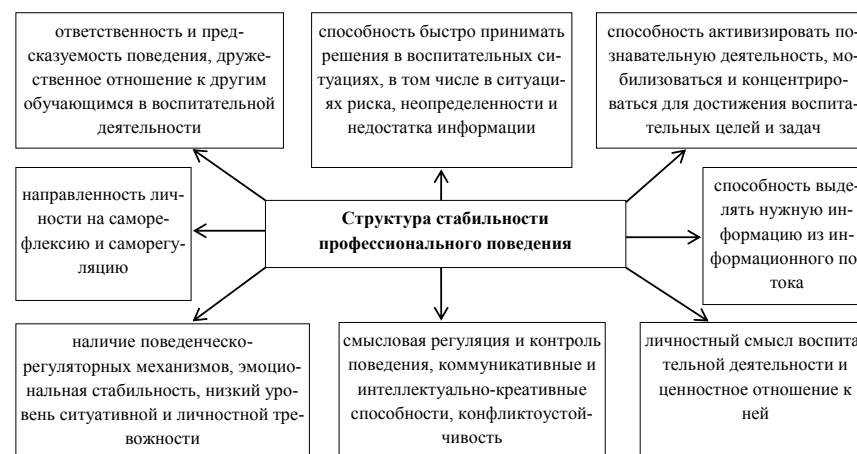


Рис. 12. Структура стабильности профессионального поведения педагогов

Стабильность профессионального поведения как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивает:

- способность мобилизоваться, концентрироваться и активизировать познавательные возможности для решения воспитательных задач;
- готовность быстро и логично осуществлять воспитательную деятельность в ситуации неопределенности и риска, сохраняя при этом уверенность в верности принятых решений;
- уверенность в достижении профессиональных целей, отсутствие ситуативной и личностной тревожности;

- смысловую регуляцию и контроль над профессиональным поведением в воспитательной деятельности;
- устойчиво положительное отношение к воспитательной деятельности.

Подводя итоги, отметим, что стрессоустойчивость и саморегуляция, коммуникативные способности и стабильность профессионального поведения образуют устойчивое содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности.

Педагогическая эмпатия

Проблема эмпатии носит междисциплинарный характер и находится в фокусе внимания психологии, педагогики, социологии и др. наук. Проанализировав различные подходы к феномену эмпатии [17; 26; 125; 187 и др.], мы выявили следующие его трактовки:

- совместное переживание положительных и негативных эмоций, сохранение душевного комфорта, психического здоровья и положительных эмоций, разделение личностных позиций других людей;
- способ сосуществования с другим человеком, безоценочное принятие человека, аффективная реакция, в большей степени отвечающая чужим, а не собственным переживаниям;
- сложное образование, коммуникативный навык, осуществляемый в ситуации взаимодействия и позволяющий осознать «способ бытия» другого человека;
- способность человека к сопереживанию, умение поставить себя на место другого человека.

Вслед за Н.С. Шкитиной под термином «педагогическая эмпатия» мы понимаем «нравственное новообразование, в основе которого лежит толерантность как базовая характеристика процесса гуманизации, рационально-интуитивное отражение другого человека через процессы аналогии, отождествления, идентификации, конгруэнтности и рефлексии, что помогает педагогу организовать воспитательное влияние более эффективно» [179, с. 209].

Структурно-функциональная модель педагогической эмпатии и ее функции в процессе воспитательной деятельности представлены на рисунке 13.

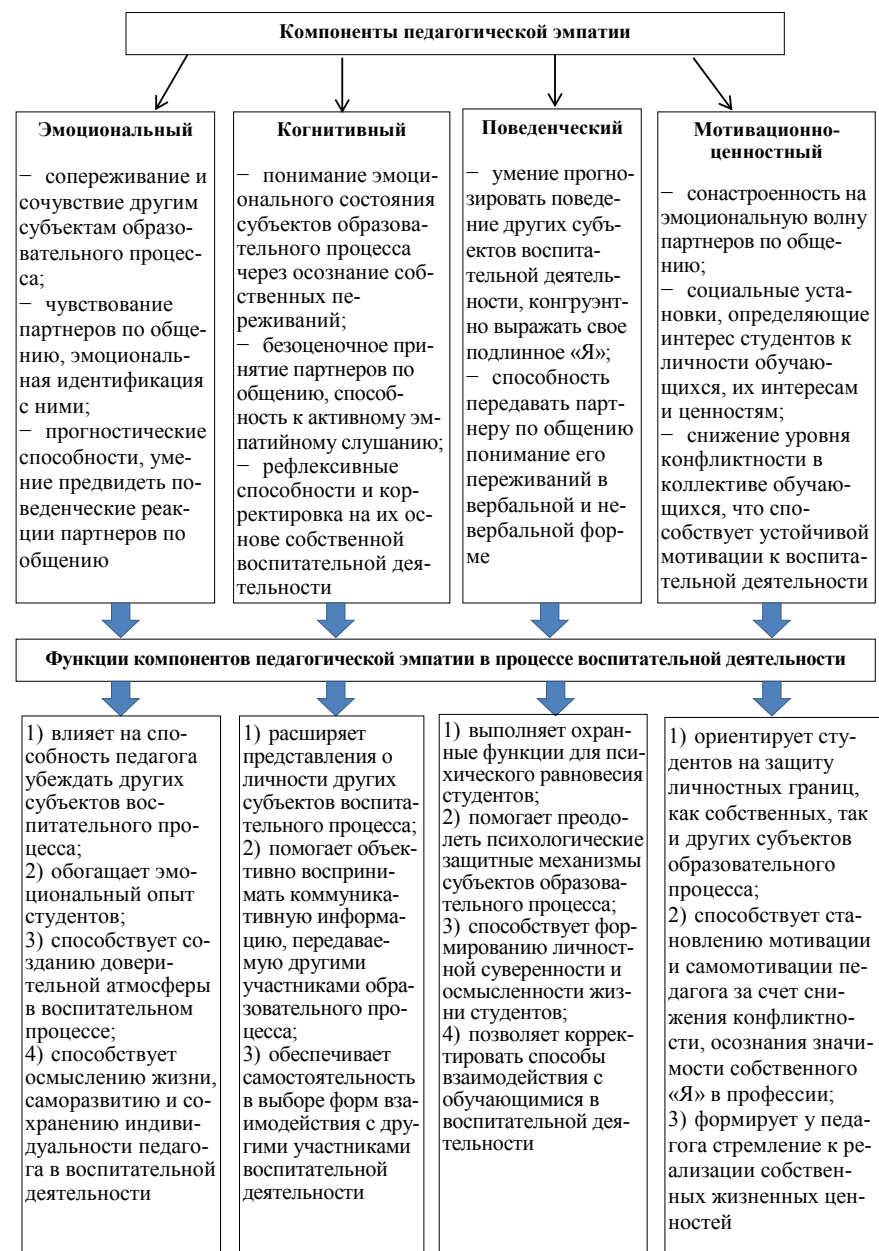


Рис. 13. Структурно-функциональная модель педагогической эмпатии и функции ее компонентов в процессе воспитательной деятельности

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

В воспитательной деятельности педагогическая эмпатия играет достаточно важную роль:

- является катализатором продуктивного взаимодействия субъектов воспитательного процесса, личностных установок педагога [62];
- позволяет будущему педагогу создать особый эмоциональный фон, психологически комфортную образовательную среду, которые способствуют пониманию истинных мотивов поведения студентов, созданию условий для их самореализации [62; 91];
- обеспечивает корректировку способов взаимодействия студентов на основе эмпатийной обратной связи [94];
- является основой для осознания направленности эмоций обучающихся, формирования их способности к сочувствию и состраданию, незамедлительному эмоциональному отклику [172];
- выполняет функцию признания и одобрения неповторимости личности студентов [94];
- снижает вероятность проявления агрессии субъектами воспитательной деятельности, возникновения деструктивных процессов в ходе ее осуществления.

Педагогическая эмпатия как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к воспитательной деятельности имеет следующее значение:

- способствует сохранению положительного эмоционального состояния, разделению личностных позиций студентов в ходе осуществления воспитательной деятельности;
- направляет педагога на безоценочное принятие студентов через осознание их эмоций и чувств;
- позволяет педагогу создать психологически комфортную воспитательную среду, а также условия для их самореализации, гибко подходить к восприятию различных воспитательных ситуаций;
- способствует снижению конфликтов в педагогической среде за счет принятия истинных эмоций и мотивов обучающихся;
- позволяет прогнозировать поведение студентов в воспитательном процессе, сонастраиваться на их эмоциональную волну.

В последние годы отечественные и зарубежные исследователи уделяют все больше внимания проблеме эмоционального интеллекта педагогов [90; 190; 192; 198]. Первопроходцами стали Р. Solovey и J. Mayer, по мнению которых эмоциональный интеллект – это «способность наблюдать собственные эмоции и эмоции других людей, отличать их и использовать с целью направления мышления и действия» [60, с. 194]. Основными функциями эмоционального интеллекта при этом выступают способность к регуляции эмоций, их идентификация и выражение, а также дальнейшее использование эмоциональной информации в мышлении и деятельности.

Мы считаем эмоциональный интеллект необходимым компонентом профессиональной компетентности педагога. Эмоциональный интеллект позволяет отслеживать эмоции и чувства других людей и использовать их для последующего обдуманного принятия решения, различать подлинные эмоции, идентифицировать их [90]. Эмоциональный интеллект рассматривается как осведомленность о своем эмоциональном состоянии, как набор необходимых социальных навыков, опыт взаимодействия и ответственного поведения [90; 97].

В нашем исследовании под эмоциональным интеллектом педагога понимается способность понимать настроение и эмоциональное состояние других субъектов образовательного процесса, управляя при этом собственным состоянием, учитывая полученную информацию в процессе общения и воспитательной деятельности, побуждая обучающихся к тем или иным поступкам [97]. В процессе воспитательной деятельности наличие у педагога эмоционального интеллекта позволяет:

- управлять эмоциональным состоянием субъектов образовательного процесса, контролируя при этом собственное состояние;
- избегать педагогических конфликтов, гибко подходить к их разрешению;
- легче переживать негативные эмоции, концентрироваться на положительных в своей деятельности;
- бережно расходовать психические ресурсы, успешно адаптироваться к изменяющимся условиям воспитательной деятельности, в том числе экстремальным;

– быстро реагировать на воспитательные ситуации, умело вести себя в них, использовать педагогический такт;

– осуществлять успешную управленческую деятельность на основе анализа полученной эмоционально-чувственной информации;

– проявлять коммуникативную толерантность, гибкость профессионального поведения.

Функциями эмоционального интеллекта, необходимыми для успешной воспитательной деятельности, являются [88; 90]:

– *оценочно-прогностическая* – направлена на оценку переживаний, как собственных, так и других участников воспитательной деятельности, через проявление эмоций, чувств, внешнее поведение, то есть у педагогов формируется адекватное отношение к окружающей действительности, социально направленные формы взаимодействия, познавательный интерес;

– *коммуникативная* – формирует у педагогов потребность в понимании эмоций, декодировании информации, передаваемой вербальными и невербальными средствами, чувствительность к речевой экспрессии, эмпатийность, что, несомненно, повышает качество воспитательной деятельности;

– *регулятивно-контролирующая* – обеспечивает способность педагога вызывать эмоции необходимой модальности, контролировать интенсивность негативных эмоций, возникающих в воспитательной деятельности, что приводит к снижению уровня эмоционального выгорания;

– *мотивирующая* – направлена на формирование устойчивой мотивации к воспитательной деятельности за счет управления собственным эмоциональным состоянием;

– *рефлексивно-коррекционная* – способствует пониманию и познанию как собственных эмоциональных переживаний, так и эмоций партнеров по взаимодействию в воспитательной деятельности, направлена на адекватное и преимущественно положительное восприятие результатов воспитательной деятельности, что приводит к снижению расогласованности в ценностно-смысловой сфере.

Эмоциональный интеллект как содержательное наполнение эмоционального компонента готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности имеет следующее значение:

– позволяет педагогу управлять собственным эмоциональным состоянием и состоянием других субъектов воспитательной деятельности;

– способствует концентрации на положительных моментах воспитательной деятельности, позволяет легко переживать негативные эмоции, избегать конфликтов;

– способствует формированию эмоциональной экспрессивности в сочетании с эмоциональной гибкостью, что способствует отказу от ригидности в поведении во время осуществления воспитательной деятельности;

– позволяет гибко адаптироваться к условиям воспитательной среды, бережно расходовать психические ресурсы;

– помогает педагогу анализировать эмоционально-чувствительную информацию и на ее основе гибко управлять воспитательным процессом и коллективом обучающихся в целом;

– способствует формированию коммуникативной толерантности и педагогического такта;

– детерминирует процесс формирования у педагога ценностного отношения к воспитательной деятельности, мотивации и самомотивации.

Таким образом, эмоциональный компонент готовности педагогов к осуществлению воспитательной деятельности обеспечивает создание комфортной воспитательной среды, успешную реализацию практик воспитательной деятельности на основе безоценочного принятия студентов и снижения уровня конфликтности, позволяет управлять эмоциональным состоянием студентов на основе контроля собственного эмоционального состояния и эмоционального состояния других участников воспитательной деятельности, способствует формированию эмоциональной экспрессивности в сочетании с эмоциональной гибкостью, что позволяет адаптироваться к условиям воспитательной деятельности, бережно расходовать психические ресурсы.

6. Уровни, критерии и показатели готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза

Важным условием мониторинга готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе является обеспечение ее измеримости. Для этого необходимо выявить критерии и показатели ее сформированности. Оценка готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе состоит из взаимосвязанных и последовательно вытекающих одна из другой частей: критериев, показателей, индикаторов, методов и процедур, посредством которых будет определена совокупность количественных и качественных характеристик готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе [526].

Критерии выступают нормой измерения человеческой деятельности в целом и педагогического процесса или явления в частности [103]. Критерий позволяет выявить наиболее общий признак результативности проводимого педагогического исследования [122]. Соответственно, термином *критерий* мы обозначаем *признак, на основе которого принимается решение по оценке чего-либо в соответствии с предъявляемыми требованиями* [93]. Совокупность выявленных нами педагогических критериев рассматривается как комплекс признаков, необходимых и достаточных условий, которые позволят произвести всестороннюю и полную оценку готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе [48].

Мы считаем, что в нашем исследовании следует развести термины «критерий» и «показатель»: показатель является более частной характеристикой, чем критерий. Показатели позволяют выявить степень проявления критерия и определить степень его сформированности [53]. Ключевыми характеристиками показателей являются их диагностичность и конкретность [153]. Таким образом, под термином «показатель» мы понимаем *определенную характеристику какого-либо процесса или явления*.

Таблица 2

Критериально-уровневая шкала сформированности критериев и показателей готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе

Уровни	Мотивационно-ценностный критерий			
	Устойчивые компоненты готовности к воспитательной деятельности		Гибкие компоненты готовности к воспитательной деятельности	
	принятие ценностей педагогической профессии	мотивация к осуществлению педагогической деятельности	интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов	самотивация
Низкий	не осознают значимости воспитательной деятельности для их профессии, не принимают ценности педагогической деятельности, ее нормы и правила	не проявляют интереса к педагогической профессии, не осознают ее перспектив для себя, редко участвуют в воспитательных мероприятиях, для них характерна слабая познавательная мотивация	не осознают личностный смысл воспитательной деятельности, ценности, и смыслы педагогического сообщества не усвоены ими, концептуальный стиль поведения в педагогической деятельности сформирован не в полной мере	не способны длительно выполнять деятельность без внешнего подкрепления, слабо сформированы способности к самоконтролю, саморегуляции, саморефлексии, с трудом сохраняют уровень профессиональной активности
Достаточный	осознают значимость воспитательной деятельности, принимают правила и нормы педагогической деятельности, ее ценности и смыслы усвоены ими лишь частично	сформирован устойчивый положительный интерес к педагогической профессии, осознают свои перспективы в ней, для них характерна устойчивая познавательная мотивация	осознают личностный смысл воспитательной деятельности, готовы реализовать свой личностный потенциал в ней, ценности и смыслы педагогического сообщества не усвоены в полной мере	способны длительно и стабильно выполнять воспитательную деятельность без внешнего подкрепления, способности к самоконтролю, саморегуляции и саморефлексии сформированы на нормативном уровне
Высокий	осознают значимость воспитательной деятельности, ценности педагогической профессии включены в их ценностный мир, ее нормы и правила усвоены ими в полной мере	сформирован устойчивый положительный интерес к педагогической профессии, осознают свои перспективы в ней, сформирована потребность к саморазвитию и самоутверждению в воспитательной деятельности	осознают личностный смысл воспитательной деятельности, готовы реализовать свой личностный потенциал в ней, идентифицируют себя с педагогической профессией сформирован профессиональный образ педагогической реальности	способны длительно и стабильно выполнять воспитательную деятельность без внешнего подкрепления, сформированы способности к самоконтролю, саморегуляции и саморефлексии, самореализуются и самовыражаются в воспитательной деятельности

	Конативно-деятельностный критерий			
	Устойчивые компоненты готовности к воспитательной деятельности		Гибкие компоненты готовности к воспитательной деятельности	
	обучаемость и способность к саморазвитию	рефлексивно-прогностические умения	способность к преадаптации	овладение воспитательной функцией педагога
Низкий	не способны нестандартно решать воспитательные задачи, интеллектуальная гибкость и активность на низком уровне, отличаются низкой устойчивостью профессионального поведения и не способны к самоорганизации	не способны критически оценивать результаты воспитательной деятельности, характерен низкий уровень самоконтроля, не всегда способны к реалистичной постановке целей и задач, оценке поступков и поведения обучающихся	свойственны затруднения в построении образа будущей воспитательной деятельности, не всегда способны к отказу от стереотипных и конформных форм поведения в ходе ее осуществления, не способны к многозадачности, метамотивация не сформирована	не в полной мере сформированы знания и умения в области воспитательной деятельности, слабо владеют технологиями педагогической поддержки студентов, не сформирована направленность на личностное развитие обучающихся
Достаточный	способны к нестандартному решению воспитательных задач, интеллектуальная активность и гибкость появляются ситуативно, сформирована конструктивная профессиональная позиция	за счет самоанализа и самоконтроля способны критически оценивать результаты воспитательной деятельности, способны к реалистичной постановке целей и задач, оценке поступков и поведения обучающихся	сформирован образ воспитательной деятельности, способны к проявлению разнообразных поведенческих реакций в ходе ее выполнения, генерации собственных внутренних поощрений и вознаграждений	знания и умения в области воспитательной деятельности сформированы не в полной мере, владеют технологиями педагогической поддержки, способны работать с различным контингентом обучающихся
Высокий	свойственна интеллектуальная активность и гибкость, способность к нестандартному решению воспитательных задач, для них характерна субъектность, способность к самоорганизации и конструктивная профессиональная позиция	за счет самоанализа и самоконтроля способны критически оценивать результаты воспитательной деятельности, адекватно понимают условия ее осуществления, способны к саморегуляции, могут успешно действовать в эмоциональных и стрессовых ситуациях	сформирован образ воспитательной деятельности, способны к предвидению и опережающему конструированию, проявлению разнообразных поведенческих реакций, генерации собственных внутренних поощрений и вознаграждений, многозадачности и творческому поиску	на высоком уровне сформированы знания и умения в области воспитательной деятельности, владеют технологиями педагогической поддержки, способны работать с различным контингентом студентов, ориентированы на взаимодействие и сотрудничество с ними

	Эмоциональный критерий				
	Устойчивые компоненты готовности к воспитательной деятельности			Гибкие компоненты готовности к воспитательной деятельности	
	стабильность профессионального поведения	коммуникативные способности	стрессоустойчивость и саморегуляция	эмпатия	эмоциональный интеллект
Низкий	не способны мобилизоваться, концентрироваться и активизировать свои познавательные возможности для решения воспитательных задач, в ситуации напряженности и риска они склонны к принятию неверных и спешных решений, ситуативной и личностной тревожности	с трудом выстраивают межличностные отношения с другими субъектами педагогической деятельности, в ходе публичных выступлений характерна скованность и тревожность, тяжело адаптируются к различным условиям воспитательной деятельности	с трудом противостоят стрессовым ситуациям, плохо справляются с выполнением воспитательной деятельности в сложной эмоциональной обстановке, склонны к конфликтному поведению, не обладают способностями к саморегуляции	склонны к негативным эмоциональным состояниям в ходе осуществления воспитательной деятельности, не способны осознавать чувства и эмоции обучающихся, управлять их эмоциональным состоянием, склонны к конфликтному поведению в связи с недопониманием истинных эмоций и мотивов обучающихся	не всегда способны управлять собственным эмоциональным состоянием и состоянием других субъектов воспитательной деятельности, концентрируются на негативных ситуациях данной деятельности, склонны к ригидности поведения при ее осуществлении,
Достаточный	способны мобилизоваться, концентрироваться и активизировать познавательные возможности для решения воспитательных задач, не всегда способны сохранять уверенность в принятых решениях, у них отсутствует личностная и ситуативная тревожность, им свойственно положительное отношение к воспитательной деятельности	не испытывают значительных проблем при выстраивании межличностных отношений с субъектами воспитательной деятельности, испытывают незначительные трудности, выступая публично, легко адаптируются к различным условиям воспитательной деятельности	способны противостоять стрессовым ситуациям, обладают способностями в области саморегуляции, с трудом выполняют воспитательную деятельность в сложной эмоциональной обстановке, не склонны к конфликтному поведению	ситуативно склонны к негативным эмоциональным состояниям в ходе осуществления воспитательной деятельности, способны к пониманию истинных эмоций и мотивов обучающихся и прогнозированию их поведения на этой основе	ситуативно способны управлять собственным эмоциональным состоянием и состоянием других субъектов воспитательной деятельности, преимущественно концентрируются на положительных ситуациях воспитательной деятельности, склонны проявлять коммуникативную толерантность и педагогический такт

Высокий	способны мобилизоваться, концентрироваться и активизировать познавательные возможности для решения воспитательных задач, могут сохранять уверенность в принятых решениях, способны к смысловой регуляции и контролю профессионального поведения, у них отсутствует личностная и ситуативная тревожность, им свойственно положительное отношение к воспитательной деятельности	не испытывают проблем при выстраивании межличностных отношений с субъектами воспитательной деятельности, публичные выступления даются им легко и непринужденно, они легко адаптируются к различным условиям воспитания благодаря гибкому стилю поведения	способны без труда противостоять стрессовым ситуациям в профессиональной деятельности, обладают способностями в области саморегуляции, способны выполнять воспитательную деятельность на нормативном уровне в сложной эмоциональной обстановке, не склонны к конфликтному поведению	склонны к устойчивому положительному эмоциональному состоянию в ходе осуществления воспитательной деятельности, могут осознавать чувства и эмоции обучающихся, способны к принятию их истинных эмоций и прогнозированию поведения на этой основе, умеют сонастраиваться на их эмоциональную волну	способны управлять собственным эмоциональным состоянием и состоянием других субъектов воспитательной деятельности, концентрируются на положительных моментах, связанных с ней, сформирована эмоциональная экспрессивность в сочетании с эмоциональной гибкостью, они на постоянной основе проявляют коммуникативную толерантность и педагогический такт
---------	---	--	---	---	---

При выявлении критериев готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе мы опирались на компонентный состав и содержательное наполнение разработанной нами модель готовности. Придерживаясь квалитологического принципа отражения процесса в качестве результатов А.И. Суббето [86], мы рассматриваем сформированность компонентов готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе как показатель качества подготовки педагогов.

Выявленные критерии будут раскрыты нами через показатели, а последние – через индикаторы, конкретные признаки готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе. Определение критериев, показателей и индикаторов имеет ключевое значение для разработки диагностического аппарата исследования и для выявления уровней готовности педагогов. Характеристика крите-

риев и показателей готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе, а также уровней их сформированности представлена в *таблице 2*.

Опираясь на содержательное наполнение выявленных нами критериев готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе, представленное в виде показателей, определим индикаторы, с помощью которых мы сможем дать количественную и качественную оценку изучаемой готовности. Основные требования к индикаторам следующие: возможность выявления и учета посредством диагностических методик, четкость и лаконичность, возможность регистрации. Отметим, что каждому из индикаторов присваивалась оценка от 1 до 3 баллов в зависимости от степени сформированности искомого качества личности.

Таблица 3

Индикаторы готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе

Критерии	Показатели	Индикатор готовности к воспитательной деятельности
Мотивационно-ценностный	принятие ценностей педагогической профессии	1 – ценности педагогической профессии имеют второстепенное значение 2 – принимают правила и нормы педагогической деятельности 3 – ценности педагогической профессии включены в ценностный мир педагога
	мотивация к осуществлению педагогической деятельности	1 – неустойчивая и ситуативная мотивация к осуществлению педагогической деятельности 2 – устойчивый положительный интерес к педагогической профессии 3 – устойчивая потребность в саморазвитии и самоутверждении в педагогической деятельности
	интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов	1 – частичное осознание личностного смысла воспитательной деятельности 2 – принятие ценностей и смыслов педагогического сообщества 3 – готовность к реализации своего личностного потенциала в воспитательной деятельности
	самотивация	1 – профессиональной активности без внешнего подкрепления не выявлена 2 – способность длительно и стабильно выполнять воспитательную деятельность без внешнего подкрепления 3 – способности в области самоконтроля, саморегуляции и саморефлексии

Продолжение табл. 3

Критерии	Показатели	Индикатор готовности к воспитательной деятельности
Когнитивно-деятельностный	обучаемость и способность к саморазвитию	1 – характерна ригидность поведения 2 – интеллектуальная активность и гибкость проявляется ситуативно 3 – интеллектуальная активность и гибкость, способность к нестандартным решениям
	рефлексивно-прогностические умения	1 – характерна стереотипность мышления, не способны критически оценивать результаты собственной деятельности 2 – способности в области самоанализа и самоконтроля 3 – критическая оценка собственной деятельности и целенаправленное предвидение ее результатов
	способность к преадаптации	1 – стереотипные и конформные формы поведения 2 – способность к самоорганизации, конструктивная профессиональная позиция 3 – интеллектуальная активность и гибкость, способность к нестандартным решениям
	овладение воспитательной функцией педагога	1 – низкий уровень знаний и умений в области воспитательной деятельности 2 – владение технологиями педагогической поддержки студентов, создание педагогических условий для развития студентов 3 – ориентация на сотрудничество, личностное и профессиональное самоопределение обучающихся
	Эмоциональный	стабильность профессионального поведения
	коммуникативные способности	1 – затруднения в выстраивании межличностных отношений 2 – достаточный уровень развития коммуникативных способностей, трудности при публичных выступлениях 3 – сформированные навыки публичных выступлений
	стрессоустойчивость и саморегуляция	1 – низкий уровень способности противостоять стрессовым ситуациям 2 – способности в области саморегуляции 3 – способность выполнять воспитательную деятельность на нормативном уровне в сложной эмоциональной обстановке, навыки саморегуляции

Окончание табл. 3

Критерии	Показатели	Индикатор готовности к воспитательной деятельности
	эмпатия	1 – слабо сформированные способности в области сопереживать на эмоциональную волну студентов 2 – принятие истинных эмоций и мотивов обучающихся 3 – способность сопереживать на эмоциональную волну студентов, прогнозировать их поведение на этой основе
	эмоциональный интеллект	1 – ситуативная способность в области управления собственным эмоциональным состоянием 2 – коммуникативная толерантность и педагогический такт 3 – эмоциональная экспрессивность в сочетании с эмоциональной гибкостью, способность управлять эмоциональным состоянием обучающихся

На основе выделенных критериев, показателей и индикаторов готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе были определены ее уровневые характеристики.

Низкий уровень готовности характеризуется непониманием педагогами значимости воспитательной деятельности, неприятием ее ценностей, у них слабая мотивация к участию в воспитательных мероприятиях, ценности и смыслы педагогического сообщества усвоены ситуативно. Для педагогов характерно преимущественно стереотипное и конформное поведение, низкий уровень самоконтроля, затруднено построение образа будущего, связанного с педагогической профессией, слабо сформированы знания и умения в области воспитательной деятельности. Педагоги склонны к принятию поспешных решений в сложных воспитательных ситуациях, для них характерны проявления ситуативной и личностной тревожности, они с трудом противостоят стрессовым ситуациям, не всегда способны управлять собственным эмоциональным состоянием, проявляют ригидность поведения, концентрируются на негативных эмоциях, не всегда способны проявлять коммуникативную толерантность и педагогический такт. Педагоги способны организовать жизнедеятельность студенческого общества, вовлекать обучающихся в воспитательные мероприятия, испытывают трудности в организации творческих коллективов, применяют только

традиционные формы воспитания, часто воспитательная деятельность носит вынужденный характер как для педагога, так и для студентов.

Достаточный уровень характеризуется устойчивым положительным интересом педагогов к воспитательной деятельности и осознанием ее личностного смысла, ценности педагогической деятельности усвоены лишь частично, педагоги способны длительно и без внешнего подкрепления стабильно выполнять воспитательную деятельность, саморегуляция и самоконтроль сформированы на нормативном уровне. Педагоги способны к нестандартному решению воспитательных задач, у них сформирован образ будущей педагогической деятельности, на нормативном уровне сформированы знания и умения в области воспитательной деятельности. Педагоги способны мобилизоваться и концентрироваться для преодоления трудностей, при этом часто сомневаются в правильности принятых решений, испытывают незначительные затруднения в установлении межличностных контактов и в ходе публичных выступлений, не всегда способны осознавать чувства и эмоции студентов, управлять их эмоциональным состоянием, склонны проявлять коммуникативную толерантность и педагогический такт. Педагоги владеют технологиями группового взаимодействия, вовлекают студентов в воспитательные мероприятия, включают студентов в социально значимую проектную деятельность, испытывают затруднения в реализации инновационных воспитательных технологий, владеют технологиями педагогической поддержки и профессиональной социализации студентов.

Высокий уровень готовности педагогов к воспитательной деятельности характеризуется осознанием ее значимости, принятием ценностей педагогической профессии, интеграцией личных и профессиональных ценностей и смыслов, идентификацией себя с педагогической профессией и готовностью реализовать свой личностный потенциал, самореализоваться и самовыражаться в ней. Для педагогов свойственна интеллектуальная активность и гибкость, способность к нестандартному решению воспитательных задач, они способны к выработке разнообразных поведенческих реакций, генерации собственных внутренних поощрений и вознаграждений, на высоком уровне сформированы знания и умения в области воспитательной деятельности, они владеют технологиями педагогической поддержки

студентов. Педагоги способны мобилизоваться, концентрироваться и активизировать познавательные возможности для решения воспитательных задач, уверены в принятых решениях, не испытывают проблем, выступая публично, склонны к положительным эмоциональным состояниям, у них сформирована эмоциональная экспрессивность в сочетании с эмоциональной гибкостью, они на постоянной основе проявляют коммуникативную толерантность и педагогический такт. Педагоги владеют технологиями группового взаимодействия, вовлекают студентов в воспитательные мероприятия, включают студентов в социально значимую проектную деятельность, на постоянной основе реализуют инновационные воспитательные технологии (кейс-технологии, форсайт-сессии, хакатоны, когнитоны, моделирование воспитательных ситуаций), владеют технологиями педагогической поддержки и профессиональной социализации студентов, организуют и реализуют виртуальные воспитательные технологии.

7. Диагностические методики для оценки готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза

Окончание табл. 4

Качественную оценку готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе на основе выявленных критериев, показателей и индикаторов готовности мы осуществляли с помощью педагогической диагностики. Характеристика диагностических методик для оценки критериев и показателей готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза представлены в *таблице 4*.

Таблица 4

Критериально-диагностический аппарат исследования готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности

Критерии	Показатели	Диагностические методики
Мотивационно-ценностный	принятие ценностей педагогической профессии	«Якоря карьеры» – методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова) (Приложение 1)
	мотивация к осуществлению педагогической деятельности	Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационной сфере (Приложение 2)
	интеграция личностных и профессиональных ценностей и смыслов	Методика оценки основных ценностей жизнедеятельности студентов М.Г. Рогова (Приложение 3)
	самотивация	Тест «Изменение уровня самотивации» С.Н. Панченко (Приложение 4)
Конативно-деятельностный	обучаемость и способность к саморазвитию	Диагностика способности педагогов к саморазвитию и преодолению барьеров педагогической деятельности В.Г. Маралова (Приложение 5)

Критерии	Показатели	Диагностические методики
	рефлексивно-прогностические умения	Определение уровня сформированности педагогической рефлексии (по О.В. Калашниковой) (Приложение 6)
	способность к преадаптации	Диагностическая методика «Личностная готовность к переменам» («Personal change-readiness survey» (PCRS)) (A. Rolnic, S. Heather, M. Gold, C. Hull, адаптация Н.А. Бажанова, Г.Л. Бардиер) (Приложение 7)
	овладение воспитательной функцией педагога	Освоение содержания дисциплин «Методика воспитательной работы», «Профессиональная педагогика»
Эмоциональный	стабильность профессионального поведения	Тест Спилбергепа (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) (Приложение 8)
	коммуникативные способности	Методика оценки коммуникативных способностей педагога (Л.М. Митина) (Приложение 9)
	стрессоустойчивость и саморегуляция	Методика «Характеристики эмоциональности (Е.П. Ильин)» (Приложение 10)
	эмпатия	Диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко (Приложение 11)
	эмоциональный интеллект	Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ (М.А. Мануйлова) (Приложение 12)

Стоит отметить, что в ходе экспериментальной работы выявлялись отдельные аспекты разработанных нами показателей, так как для оценки их в полной мере пришлось бы использовать несколько диагностических методик, что излишне усложнило бы экспериментальное исследование. Кроме них применялось педагогическое наблюдение за студентами в воспитательной деятельности, в процессе прохождения ими практики, проводилась оценка их академической успеваемости по дисциплинам, связанным с воспитательной деятельностью, проводились индивидуальные и коллективные беседы.

Заключение

Структурно-содержательная модель готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе содержит мотивационно-ценностный, конативно-деятельностный и эмоциональный компоненты, которые соотносятся со структурными компонентами личности С.Л. Рубинштейна: направленностью личности, опытом накопления знаний, умений и навыков, индивидуально-типологическими особенностями личности.

Одна из идей нашего исследования состоит в том, что качества личности, необходимые для организации и осуществления воспитательной деятельности в вузе и образующие содержательное наполнение компонентов готовности к ней, делятся на устойчивые, формируемые на первых курсах обучения в вузе, и гибкие, формируемые на старших курсах в рамках прохождения практики и осуществления воспитательной деятельности:

– **мотивационно-ценностный компонент** включает устойчивую мотивацию к осуществлению педагогической деятельности и принятие ее ценностей (устойчивые качества личности), самомотивацию, интеграцию личностных и профессиональных ценностей и смыслов (гибкие качества личности);

– **конативно-деятельностный компонент** содержит рефлексивно-прогностические умения, обучаемость и способность к саморазвитию (устойчивые качества личности), способность к преадаптации, овладение воспитательной функцией педагога профессионального обучения (гибкие качества личности);

– **эмоциональный компонент** предусматривает стрессоустойчивость и саморегуляцию, стабильность профессионального поведения, коммуникативные навыки (устойчивые качества личности), педагогическую эмпатию, эмоциональный интеллект (гибкие качества личности).

Важным условием мониторинга готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе является обеспечение ее измеримости. Для этого необходимо выявить критерии и показатели ее сформированности. Оценка готовности педагогов к реализации прак-

тик воспитательной деятельности в вузе состоит из взаимосвязанных и последовательно вытекающих одна из другой частей: критериев, показателей, индикаторов, методов и процедур, посредством которых будет определена совокупность количественных и качественных характеристик готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе.

На основе выделенных критериев, показателей и индикаторов готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в вузе были определены уровневые характеристики ее сформированности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Авалуева, Н. Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Авалуева Наталья Борисовна. – СПб., 2003. – 24 с.
2. Акименко, Г. В. Совершенствование системы профессионального воспитания студентов через органы студенческого самоуправления на основе зарубежного опыта / Г. В. Акименко // Дневник науки. – 2020. – № 3(39). – С. 9.
3. Акутина, С. П. Волонтерство как ценностно-смысловая ориентация студентов в будущей профессиональной деятельности / С. П. Акутина // Гуманизация образования. – 2019. – № 1. – С. 10–18.
4. Албегова, Д. У. Контекстный подход в системе высшего профессионального образования / Д. У. Албегова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 508.
5. Анфалов, Е. В. Формирование рефлексивно-прогностической готовности курсантов военных вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анфалов Евгений Владимирович. – Челябинск, 2018. – 204 с.
6. Асмолов, А. А. Сложный человек как вызов педагогике возможностей / А. А. Асмолов // Поволжский педагогический поиск. – 2018. – № 1(23). – С. 13–19.
7. Асмолов, А. Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А. Г. Асмолов. – М. : Просвещение, 2010. – 152 с.
8. Асмолов, А. Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шахтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 3–26.
9. Асмолов А. Г. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива / А. Г. Асмолов, Г. А. Асмолов // Вопросы психологии. – 2019. – № 4. – С. 1–26.
10. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8. – № 40. – Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1109>
11. Ахмедова, Х. Т. Критерии эффективности и показатели успешности воспитательной деятельности педагога / Х. Т. Ахметова, Н. М. Шаропов // Вопросы педагогики. – 2020. – № 1–2. – С. 22–24.
12. Байбаков, А. М. Развитие мотивации учебно-познавательной деятельности будущих педагогов в условиях целостного учебно-воспитательного процесса / А. М. Байбаков, Е. Е. Чудина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3(116). – С. 65–68.
13. Байбародова, Л. В. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности / Л. В. Байбародова, М. В. Груздев, И. Г. Харисова // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 17–25.
14. Баяхметов, С. У. Профессионально-личностное саморазвитие курсантов в образовательном процессе военного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Баяхметов Серик Умутбаевич. – Омск, 2017. – 223 с.
15. Белов, А. А. Формирование готовности бакалавра к социально-воспитательной деятельности в детском оздоровительном учреждении : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Белов Александр Анатольевич. – М., 2015. – 26 с.
16. Белоконь, Н. А. Социокультурный аспект воспитания личности учителя / Н. А. Белоконь // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 2. – С. 237–241.
17. Бердникова, Э. Р. Воспитательная деятельность как аспект профессиональной подготовки инженера / Э. Р. Бердникова, В. А. Чистоусова, И. С. Халитова // Высшее образование в России. – 2009. – № 5. – С. 98–104.
18. Блауберг, И. В. Системный подход [Электронный ресурс] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин, В. Н. Садовский // Гуманитарная энциклопедия: Концепты. Центр гуманитарных технологий, 2002–2020. – Режим доступа: <https://gtmarket.ru/concepts/7095>

19. Богдан, Е. С. Развитие у студентов инженерных направлений soft skills как важный фактор их конкурентоспособности / Е. С. Богдан // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 2–4. – С. 17–20.
20. Богуславский, М. В. Российское образование на переломе эпох / М. В. Богуславский. – Ростов н/Д : Изд-во РГТТУ, 2002. – 242 с.
21. Бондарева, Е. Н. Два фундаментальных подхода к понятию философии как науки: тип интеллектуальной деятельности или жизненная практика? / Е. Н. Бондарева // Научный аспект. – 2014. – № 1–2. – С. 164–166.
22. Бондаревская, Е. В. Личностно-ориентированный подход к качеству образования в условиях модернизации : докл. на август. конф. работников и организаторов образования, г. Ростов-на-Дону / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Российская академия образования, юж. отд-е, 2003. – 39 с.
23. Бордовская, Н. В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды / Н. В. Бордовская // Человек и образование. – 2013. – № 2(35). – С. 4–11.
24. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
25. Булдакова, Н. В. Развитие прогностической способности у будущих педагогов [Электронный ресурс] : монография / Н. В. Булдакова. – 2-е изд., испр. и доп. – Киров : Изд-во МЦИТО, 2019. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_36890308_15501077.pdf
26. Буравцева, Н. В. Взаимосвязь психологического пространства личности и эмпатии студентов-педагогов и психологов / Н. В. Буравцева // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 9–10. – С. 89–97.
27. Буцык, Е. В. К определению понятия «самотивация» / Е. В. Буцык, И. В. Голикова // Социокультурные процессы в условиях глобализации: вызовы современности : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 12–16.
28. Бытко, Н. Н. Проблема подготовки педагогов в современной научно-критической рецепции / Н. Н. Бытко // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2015. – № 4(32). – С. 174–178.
29. Васягина, Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей / Н. Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63–69.
30. Вербицкий, А. А. Проблемы проектно-контекстной подготовки специалиста / А. А. Вербицкий // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 4. – С. 2–8.
31. Витковская, Н. Г. Квест-технологии в высшем образовании / Н. Г. Витковская // Современные тенденции развития науки и образования: теория и практика : сб. мат-лов 3-й междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 87–90.
32. Владыко, А. В. Квест-технологии в образовании и воспитании / А. В. Владыко // Актуальные вопросы современной науки : сб. ст. по мат-лам XVI междунар. науч.-практ. конф. – 2018. – С. 9–20.
33. Воробьева, М. А. Факторы, влияющие на формирование самомотивации студентов направления обучения – государственное и муниципальное управление / М. А. Воробьева, Т. Д. Макарова // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 28. – № 2. – С. 166–172.
34. Воробьева, Т. В. Подготовка студентов технического вуза к публичному выступлению / Т. В. Воробьева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 1. – С. 125–130.
35. Воронцова, Т. А. Деятельностный подход в воспитании и обучении детей дошкольного возраста / Т. В. Воронцова, О. А. Котова // Вестник Прикаспия. – 2013. – № 3(3) – С. 53–57.
36. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1996. – С. 30–62.
37. Газман, О. С. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) / О. С. Газман. – 2006. – № 3. – С. 70–79.
38. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная система / О. С. Газман // Новые ценности: десять концепций и эссе. – М. : Инноватор, 1995. – С. 58.
39. Гинецинский, В. И. Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Гинецинский Владислав Ильич. – Л., 1988. – 34 с.

40. Голубева, О. В. Студенческие объединения: место и роль во внеучебной деятельности / О. В. Голубева, А. В. Хижная, А. А. Бушуева // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 13.
41. Гостев, А. В. Теоретические основы управления развитием муниципального лица: личностно-ориентированный аспект / А. В. Гостев. – Челябинск : УралГАФК, 1996. – 216 с.
42. Гревцева, Г. Я. Теоретические аспекты педагогического сопровождения подготовки студентов к воспитательной работе / Г. Я. Гревцева, М. В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4. – С. 9–14.
43. Давыдова, М. В. Структурно-функциональная модель ИОМ в системе подготовки педагога профессионального обучения / М. В. Давыдова, Р. М. Кузнецова // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1. – С. 80–83.
44. Данилова, В. В. Формирование партисипативной готовности будущих учителей к воспитательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Данилова Виктория Валерьевна. – Челябинск, 2015. – 27 с.
45. Дерягин, Н. П. О возможностях воспитательной работы в виртуальной среде / Н. П. Дерягин // Народное образование. – 2017. – № 3–4 (1461). – С. 157–159.
46. Дрожжина, М. Н. «Теория социальных эстафет» М.А. Розова и ее значение для современного этномузыкознания / М. Н. Дрожжина // Идея и идеалы. – 2012. – Т. 2. – № 2. – С. 136–141.
47. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1975. – 175 с.
48. Есаулов, Е. А. О возможности высокотехнологичной образовательной среды вуза по развитию ценностного отношения студентов к будущей педагогической деятельности / Е. А. Есаулова // Педагогика и психология: теория и практика. – 2016. – № 1(3). – С. 117–122.
49. Жураковская, В. М. Коуч-технологии как психолого-педагогический механизм включения педагога в инновационные процессы / В. М. Жураковская, О. А. Оличева // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. – № 1–1. – С. 524–536.
50. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие / В. И. Загвязинский. – М. : Изд-во «Академия», 2012. – 208 с.
51. Заярская, Г. В. Роль профессионального волонтерства в процессе освоения специальности студентами направления подготовки «Организация работы с молодежью» (на примере РГСУ) / Г. В. Заярская // ЦИТИСЭ. – 2016. – № 3(7). – С. 13.
52. Зеер, Э. Ф. Панорама основных направлений развития опережающего профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 2. – С. 5–8.
53. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 11. – С. 14.
54. Зимовина, О. А. Виртуальная среда и ее воспитательные возможности / О. А. Зимовина // Вестник Университета Российской академии образования. – 2017. – № 3. – С. 51–57.
55. Иванова, И. В. Возможности коуч-технологий в морально-нравственном воспитании младших подростков / И. В. Иванова, В. А. Макарова, А. В. Резван // Вестник Калужского университета. Серия 1. Психологические науки. Педагогические науки. – 2019. – Т. 2. – № 2. – С. 18–29.
56. Иванова, И. В. Саморазвитие личности подростков в процессе социально полезной деятельности / И. В. Иванова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 4(109). – С. 15–22.
57. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.
58. Ипполитова, Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический подход» / Н. В. Ипполитова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 13(146). – С. 80–97.
59. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996. – 416 с.
60. Кандыбович, С. Л. Особенности социализации молодежи в условиях современной цифровой среды / С. Л. Кандыбович,

- Т. В. Разина // Мировые цивилизации. – 2019. – Т. 4. – № 3–4. – С. 23–28.
61. Караковский, В. А. Воспитание – важнейшая социально-педагогическая ценность / В. А. Караковский // Народное образование. – 2002. – № 4. – С. 165.
62. Карпова, Е. В. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества / Е. В. Карпова, С. И. Коптева // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 2(107). – С. 114–121.
63. Качур, Е. А. Мотивация педагога к инновационной деятельности / Е. А. Качур // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 48–3. – С. 123–127.
64. Квеско, С. Б. Самомотивация преподавателя и студентов при использовании образовательных технологий / С. Б. Квеско, Т. Шинн, С. Э. Квеско, М. В. Шульгина // Лучшие практики электронного обучения : мат-лы III метод. конф. – 2017. – С. 53–56.
65. Кильпелайнен, Е. С. Трансформация профессиональных компетенций журналиста в период цифровизации медиaprостранства / Е. С. Кильпелайнен // Идеи и инновации. – 2019. – Т. 7. – № 2. – С. 23–40.
66. Кичерова, М. Н. Образовательные квесты как креативная педагогическая технология для студентов нового поколения / М. Н. Кичерова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – № 4(5). – С. 28.
67. Колчина, А. А. Актуализация воспитательных возможностей студенческих сообществ в вузе / А. А. Колчина // Социологические и педагогические аспекты образования : сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Л. А. Абрамовой, И. Е. Поверинова. – 2019. – С. 16–20.
68. Коровяковский, Д. Г. Теория и практика профессиональной подготовки специалистов таможенного дела: российский и зарубежный опыт : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коровяковский Денис Геннадьевич. – М., 2019. – 494 с.
69. Королева, Н. Ю. Формирование виртуальной социально-образовательной среды учебного заведения как условие повышения результативности образовательного процесса / Н. Ю. Королева, Н. И. Рыжова, И. И. Трубина // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6(73). – С. 109–112.
70. Кузьмин, А. М. Готовность педагога к реализации воспитательной работы с подростками в общеобразовательной школе / А. М. Кузьмин, Л. Е. Идиатуллина // Педагогический журнал Башкортостана. – 2008. – № 3(16). – С. 83–92.
71. Кулебякина, М. Ю. Формирование готовности студентов педагогического вуза к деятельности классного руководителя / М. Ю. Кулебякина // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения» : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Т. И. Шукшиной. – Саранск, 2014. – № 1. – С. 102–106.
72. Латшенбергер, Н. А. Использование коуч-технологий в жизненной навигации в период профессионального образования / Н. А. Латшенбергер, А. С. Огнев, Э. В. Лихачева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. – № 1–4. – С. 101–105.
73. Левченко, Н. В. Развитие профессионально значимых качеств будущих педагогов в образовательной среде вуза на основе аксиологического подхода / Н. В. Левченко // Символ науки. – 2015. – № 7–1. – С. 137–139.
74. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
75. Лидак, Л. В. Методологические основы педагогики высшей школы: аксиологический подход / Л. В. Лидак // Университетская наука. – 2018. – № 1(5). – С. 121–125.
76. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технология : монография. – Волгоград : Изд-во «Перемена», 2000. – 148 с.
77. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов; Российская академия наук, Институт психологии. – М. : Наука, 1999. – 349 с.
78. Лопаткин, Е. В. Ценностно-смысловое освоение подготовки будущих педагогов / Е. В. Лопаткин // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 92–97.

79. Лучшева, Л. М. Взаимосвязь коммуникативных способностей педагогов со стратегиями выхода из конфликтных ситуаций (на примере периода зрелости) / Л. М. Лучшева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–3. – С. 323–326.
80. Лытко, А. А. Изменения в структуре ценностно-смысловых ориентаций представителей профессии деонтологического статуса на разных этапах профессиональной идентичности / А. А. Лытко, О. В. Конаш // Вестник Прикамского социального института. – 2017. – № 2(77). – С. 109–113.
81. Любезнова, Л. В. Персонифицированный подход и коуч-технологии как инструмент развития воспитательной деятельности в дополнительном образовании / Л. В. Любезнова // Конференция АСОУ : сб. науч. тр. и мат-лов науч.-практ. конф. – 2017. – № 3. – С. 704–709.
82. Малиновская, М. П. Образовательный квест в формировании профессиональных компетенций студентов педагогического вуза / М. П. Малиновская // Символ науки: международный научный журнал. – 2017. – Т. 2. – № 4. – С. 164–170.
83. Мартирасова, Т. А. Формирование готовности к трудовой деятельности будущего бакалавра в образовательном процессе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Мартирасова Татьяна Александровна. – Красноярск, 2015. – 432 с.
84. Матушак, А. Ф. Прогнозирование культуры доверия участников образовательного процесса в высшем профессиональном образовании / А. Ф. Матушак // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2015. – № 5. – С. 120–125.
85. Менчинская, Н. А. Проблема учения и развития / Н. А. Менчинская // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М., 1978. – С. 142.
86. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.
87. Микляева, А. В. Стрессоустойчивость как фактор профессиональной самореализации молодых педагогов / А. В. Микляева, С. А. Безгодова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2016. – Т. 18. – С. 63–67.
88. Милонова, Н. Г. Эмоциональный интеллект: новый ресурс или новые требования? / Н. Г. Милонова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1(25). – С. 107–110.
89. Миронова, С. Г. Социально-психологические характеристики руководителей современной школы: роль эмоционального интеллекта в построении модели эффективного руководителя / С. Г. Миронова // Электронный журнал «Психология и право». – 2017. – Т. 7. – № 3. – С. 71–82.
90. Миронова, С. П. Профессиональная идентификация личности: постановка проблемы и определение понятия / С. П. Миронова // Образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 81–90.
91. Монакова, М. В. Эмпатия как профессиональное качество личности будущего педагога / М. В. Монакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 54–3. – С. 358–364.
92. Моросанова, В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 2001. – 192 с.
93. Моторина, И. В. Формирование гибких навыков студентов медицинского вуза – перспективное направление повышения качества профессионального образования в высшей школе / И. В. Моторина, А. В. Моторин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2018. – № 6(2(21)). – С. 305–321.
94. Мошинская, Р. В. Развитие эмпатии как условие подготовки будущего педагога профессионального обучения / Р. В. Мошинская // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 2 (55). – С. 100–105.
95. Мудрик, А. В. Психология и воспитание : учеб. пособие / А. В. Мудрик. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 472 с.
96. Нагимова, Н. И. Развитие soft skills в практике формирования предпринимательских компетенций обучающихся: региональный опыт / Н. И. Нагимова, М. А. Фахретдинова // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 88.

97. Наличаева, С. А. Особенности ценностно-смысловой и мотивационной сфер у педагогов средней и высшей школы / С. А. Наличаева // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2011. – № 1. – С. 127–136.
98. Науменко, М. В. Применение коуч-технологий в работе со стратегией манипулятивного общения преподавателей системы дополнительного образования / М. В. Науменко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 12(166). – С. 330–334.
99. Новикова, Л. И. Вопросы воспитания: системный подход / Л. И. Новикова // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. – 2014. – № 4(34). – С. 57–75.
100. Нюдюрмагомедова, А. Н. Интерактивные технологии в реализации воспитательной функции обучения / А. Н. Нюдюрмагомедова, Е. М. Рамазанова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2013. – № 2. – С. 11–18.
101. Няголова, М. Д. Исследование устойчивых свойств личности в психологических теориях А. Валлона и С.Л. Рубинштейна / М. Д. Няголова // Институт психологии Российской академии наук. Человек и мир. – 2018. – Т. 2. – № 1. – С. 3–19.
102. Обухов, А. С. Современные исследования проблемы мотивации и самореализации человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира / А. С. Обухов // Исследователь / Researcher. – 2019. – № 1–2 (25–26). – С. 10–21.
103. Овсяницкая, О. С. Организация деятельности волонтерских объединений по формированию гражданской позиции студентов: системный подход / О. С. Овсяницкая // Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2013. – № 3(75). – С. 97–102.
104. Оказова, З. П. Использование Web-квест технологий в образовательном процессе / З. П. Оказова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. – № 3(24). – С. 271–273.
105. Орешкина, А. К. Теоретико-методологические основы развития саморегуляции как психического ресурса творческой личности в условиях цифрового обучения / А. К. Орешкина // Профессиональное образование и общество. – 2021. – № 1(37). – С. 89–94.
106. Перевалова, А. А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 1. Уточнение сущности понятия устойчивости: междисциплинарный подход / А. А. Перевалова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2013. – № 2–2(54). – С. 238–243.
107. Пестова, О. Г. Применение коуч-технологии педагогами в сфере среднего профессионального образования / О. Г. Петрова // Материалы и методы инновационных исследований и разработок : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. : в 3 ч. – 2016. – С. 202–204.
108. Петухова, Л. П. Возможности интернет-пространства в воспитании нравственности студенческой молодежи / Л. П. Петухова, Е. В. Елисеева // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития : мат-лы IV Междунар. науч.-практ. конф. – 2019. – С. 278–282.
109. Пивоваров, Д. В. Проблемы носителя идеального образа: операционный аспект / Д. В. Пивоваров. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1986. – 129 с.
110. Пономарева, Г. Н. Профессиональная пригодность студентов факультета физической культуры как проблем психолого-педагогического исследования в условиях вуза / Г. Н. Пономарева, Е. А. Митин, М. А. Шансков // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 9. – С. 40–44.
111. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / ред. и сост. Д. Я. Райгородский. – Самара, 2001. – 672 с.
112. Проектирование воспитательного пространства современного вуза средствами ИКТ-технологий : монография / Е. В. Елисеева, С. Н. Злобина, Л. А. Зятева и др. – Брянск : РИО БГУ : ООО «Новый проект», 2018. – 180 с.
113. Пронина, Н. Р. Метакогнитивные технологии совладания с профессиональным стрессом как основа для создания программы психологического сопровождения научных сотрудников / Н. Р. Пронина, Т. В. Разина // Человеческий капитал. – 2020. – № 2(134). – С. 137–145.
114. Профессиональная социализация выпускников педагогических вузов на основе использования современных технологий сете-

- вого взаимодействия : коллективная монография / В. В. Садырин, Н. О. Яковлева, З. И. Тюмасева [и др.]; под общ. ред. В. В. Садырина. – Челябинск : Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2013. – 294 с.
115. Психология адаптации личности. Анализ, теория, практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
116. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб., 2006. – 607 с.
117. Психология физического воспитания и спорта : учеб. пособие для ин-в физ. культ. / под ред. Т. Т. Джамгарова, А. Ц. Пуни. – М. : Физкультура и спорт, 1979. – 143 с.
118. Пургина, Е. И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е. И. Пургина; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.
119. Ракитов, А. И. Новый подход к взаимосвязи истории, информации и культуры: пример России / А. И. Ракитов // Вопросы философии. – 1994. – № 4. – С. 14–34.
120. Раскалинос, В. Н. Формирование мотивации к психолого-педагогическому сопровождению у будущих социальных педагогов / В. Н. Раскалинос // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2019. – Т. 5. – № 1. – С. 38–43.
121. Распоряжение Правительства РФ от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_171835/5416a7ecf3afe3ff052deb74264bbf282e889ef/
122. Роберт, И. В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И. В. Роберт // Мир психологии. – 2020. – № 3(103). – С. 184–198.
123. Рогов, М. Г. Мотивация учебной и коммерческой деятельности студентов: Социально-психологический аспект / М. Г. Рогов. – Казань : Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 1998. – 155 с.
124. Роговая, Н. А. Воспитательные возможности влияния виртуальной образовательной среды на подростка / Н. А. Роговая // Вестник РМАТ. – 2016. – № 1. – С. 102–107.
125. Роджерс, К. Взгляды на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – С. 151–171.
126. Розов, М. А. Теория познания как эмпирическая наука / М. А. Розов // Эпистемология: перспективы развития / отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : Кантон+, 2012. – С. 90–124.
127. Розов, М. А. Теория социальных эстафет и проблемы эпистемологии / М. А. Розов. – Смоленск : Изд-во СГУ, 2006. – 438 с.
128. Розов, М. А. Что такое теория социальных эстафет / М. А. Розов // Epistemology & Philosophy of Science. – 2017. – № 51(1). – С. 230–239.
129. Розова, С. С. Предпонимание и социальные эстафеты / С. С. Розова, О. Б. Соловьев // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Философия. – 2007. – Т. 5. – № 1. – С. 27–33.
130. Росина, Н. Л. Организационно-педагогические условия развития профессиональной обучаемости студентов / Н. Л. Росина // Человек и образование. – 2011. – № 3(28). – С. 99–102.
131. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1957. – 331 с.
132. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. – 720 с.
133. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 191 с.
134. Руднева, Т. И. Педагогическая деятельность в современном социальном контексте / Т. И. Руднева // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2015. – № 7(129). – С. 191–195.
135. Рыболова, А. Н. Психологические основы педагогического управления системы уровневого образования / А. Н. Рыболова, М. А. Аверьянова // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. – 2013. – № 3. – С. 90–94.
136. Рыльцов, В. А. Формирование образовательной и воспитательной среды в виртуальном коммуникативном пространстве / В. А. Рыльцов // Технология образования. – 2020. – № 2(8). – С. 193–197.

137. Садовникова, С. М. Педагогическая поддержка студентов в системе среднего профессионального образования / С. М. Садовникова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. – № 2(14). – С. 101–107.
138. Сазонова, Н. П. Саморегуляция как способ профилактики профессионального выгорания педагога дошкольного образования / Н. П. Сазонова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 1(32). – С. 162–164.
139. Салчинкина, А. Р. Внедрение инновационной игровой квест-технологии в историко-патриотическое воспитание студентов / А. Р. Салчинкина // Качество современных образовательных услуг – основа конкурентоспособности вуза : сб. ст. по мат-лам межфак. Учеб.-метод. конф. – 2016. – С. 446–447.
140. Сафронова, А. Н. Деятельность преподавателей по обеспечению психологической безопасности студентов средствами реально-виртуальной воспитательной среды / А. Н. Сафронова, Н. О. Вербицкая // Актуальные проблемы экстремальной и кризисной психологии. Уральский форум психологов государственных структур и силовых ведомств / отв. ред. И. А. Ершова. – 2018. – С. 11–113.
141. Сафронова, А. Н. Реально-виртуальная воспитательная среда вуза как средство формирования у студентов навыков самосохранения здоровья / А. Н. Сафронов, Н. О. Вербицкая // Научное образование. Педагогические науки. – 2018. – № 2. – С. 32–37.
142. Седых, Т. В. Этапы подготовки к публичному выступлению бакалавров гуманитарных направлений / Т. В. Седых, Л. А. Юрчишина // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55–7. – С. 58–64.
143. Селиванова, Н. Л. Теоретические основы оценки качества воспитания в системе общего образования / Н. Л. Селиванова, П. В. Степанов // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. – 2014. – № 3(76). – С. 176–185.
144. Семушина, Л. Г. Влияние профессионально-квалификационной структуры труда на структуру профессионального образования / Л. Г. Семушина // Специалист. – 2004. – № 10. – С. 26–29.
145. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы модернизации непрерывного образования / Ю. В. Сенько, М. Н. Фроловская, В. Г. Шкунов // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 4. – С. 192–196.
146. Сергеев, А. В. Профессиональное самоопределение будущего специалиста в условиях многоуровневого образовательного комплекса технического вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сергеев Андрей Владимирович. – Пенза, 2007. – 181 с.
147. Симушкина, Н. Ю. Категория «воспитание» в современных зарубежных исследованиях / Н. Ю. Симушкина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – С. 289.
148. Ситникова, М. И. Методологические ориентиры исследования проблемы формирования культуры профессионально-педагогической самореализации преподавателя вуза / М. И. Ситникова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – № 12(80). – С. 168–172.
149. Слостенин, В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие / В. А. Слостенин. – М. : Академия, 2003. – 185 с.
150. Слостенин, В. А. Педагогический процесс как система / В. А. Слостенин. – М. : Издательский дом «Магистр-Пресс», 2000. – 488 с.
151. Слепенкова, Е. А. Интерактивные воспитательные технологии в работе классного руководителя / Е. А. Слепенкова, Р. У. Арифудинова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 5. – С. 50–55.
152. Слесарев, А. А. Проблема формирования правового сознания с точки зрения теории социальных эстафет / А. А. Слесарев // Россия молодая : сб. мат-лов VIII всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых с междунар. участием / отв. ред. О. В. Тайлаков; Кузбас. гос. техн. ун-т им. Т.Ф. Горбачева. – Кузбасс, 2016. – С. 728.
153. Сологубов, Ю. П. Наставничество как инструмент повышения качества образования подготовки магистрантов в высшей школе / Ю. П. Сологубов // Информация и образование: границы коммуникации. – 2015. – № 7(15). – С. 42–43.

154. Сорокоумова, С. Н. Психологическая готовность будущих педагогов к воспитательной работе с подростками / С. Н. Сорокоумова, П. А. Егорова, Т. М. Сорокина, С. А. Щелоков // Приволжский научный журнал. – 2015. – № 3(35). – С. 278–283.
155. Сошникова, И. А. Возможности интерактивных технологий в решении проблем воспитательной работы с обучающимися в вузах МВД / И. А. Сошникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55–11. – С. 193–200.
156. Степанов, П. В. Понятие «воспитание» в современных педагогических исследованиях / П. В. Степанов // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 121–129.
157. Степанов, П. В. Современная теория воспитания : словарь-справочник / П. В. Степанов; под ред. Н. Л. Селивановой. – М. : АНО Издательский дом «Педагогический поиск», 2016. – 48 с.
158. Тажудинова, Д. Б. Как побороть неуверенность перед публичным выступлением? / Д. Б. Тажутдинова, С. А. Медведева // Вестник образовательного консорциума Среднерусский университет. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 5. – С. 52–54.
159. Тенищева, В. Ф. Профессиональные контексты как средство мониторинга процесса формирования компетенций / В. Ф. Тенищев, Ю. С. Кузнецова, Е. Н. Цыганко // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – № 5(50). – С. 193–196.
160. Ткачева, С. А. О проблемах профессиональной готовности будущих педагогов к воспитательной работе в новых социокультурных условиях / С. А. Ткачева, Э. Сагынтай кызы // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2018. – Т. 4. – № 1. – С. 30–40.
161. Токтарова, В. И. Проектирование адаптивной системы математической подготовки студентов вузов: методологическое обоснование / В. И. Тактаров, С. Н. Федорова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1(190). – С. 164–171.
162. Уварина, Н. В. Ядро педагогической концепции: закономерности, принципы актуализации творческого потенциала личности учащихся в образовательном процессе / Н. В. Уварина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4(263). – С. 34–37.
163. Улыбашева, И. Н. Особенности применения коуч-технологий в работе с повышением профессиональной готовности старшеклассников с различными профессиональными склонностями / И. Н. Улыбашева, С. В. Жолудева // Мир науки. – 2018. – Т. 6. – № 5. – С. 66.
164. Усова, А. В. Состояние и перспективы развития отечественной системы образования / А. В. Усова // Актуальные проблемы развития среднего и высшего образования. – 2009. – № 4. – С. 7–13.
165. Фадина, А. Г. Визуализация как средство самомотивации и профилактики прокрастинация / А. Г. Фадина, Е. Ю. Зайкина // Весенние психолого-педагогические чтения : мат-лы Межрегион. науч.-практ. конф. – Астрахань, 2017. – С. 50–53.
166. Фоменко, А. А. Аксиологический подход в подготовке будущего педагога к работе в условиях инклюзивного образования / А. А. Фоменко // Педагогические инновации – 2017 : мат-лы междунар. науч.-практ. интернет-конференции. – 2017. – С. 125–127.
167. Фомичева, Е. Н. Формирование готовности студентов – будущих педагогов физической культуры к воспитательной деятельности с подростками девиантного поведения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Фомичева Елена Николаевна. – Н. Новгород, 2010. – 30 с.
168. Хлупина, Н. О. Использование веб-квест-технологии в организации самостоятельной работы студентов / Н. О. Хлупина // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 87–92.
169. Холодов, А. И. Новый метод подготовки архитекторов к публичным выступлениям / А. И. Холодов // Региональные архитектурно-художественные школы. – 2011. – № 1. – С. 323.
170. Цаликова, И. К. научные исследования по вопросам формирования soft skills (обзор данных в международных базах Scopus, Web of Science) / И. К. Цаликова, С. В. Пахотина // Образование и наука. – 2019. – № 21(8). – С. 187–207.
171. Цилицкий, В. С. Формирование готовности будущих педагогов к тьюторской деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Цилицкий Виталий Сергеевич. – Челябинск, 2018. – 206 с.

172. Цыбулькина, К. А. Исследование способности к эмпатии педагога высшей школы / К. А. Цыбулькина, Е. Н. Ивашкова // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 4–1. – С. 264–266.
173. Чернилевский, Д. В. Формирование профессиональной подготовки студентов-инвалидов на основе аксиологического подхода / Д. В. Чернилевский, Т. В. Вдовиченко // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 2. – С. 10–15.
174. Чупина, В. А. Формирование рефлексии студентов в процессе социальной адаптации / В. А. Чупина, О. А. Федоренко // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2017. – № 2. – С. 6–10.
175. Чухачева, Е. В. Оценка уровня сформированности коммуникативных способностей будущих педагогов / Е. В. Чухачева // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы : сб. науч. ст. и мат-лов науч.-практ. конф. – Коломна, 2019. – С. 355–359.
176. Шарафиева, Д. Н. Особенности обучаемости студентов / Д. Н. Шарафиева, Н. Н. Калацкая // Педагогический опыт: теория, методика, практика. – 2015. – Т. 1. – № 3(4). – С. 52–54.
177. Шилова, И. М. Моделирование экстремальных ситуаций на учебных занятиях / И. М. Шилова // Омский психиатрический журнал. – 2016. – № 1(7). – С. 35–36.
178. Широких, О. Б. Модернизация педагогического образования в условиях регионального вуза / О. Б. Широких // Педагогическое образование и наука. – 2018. – № 1. – С. 68–71.
179. Шкитина, Н. С. Педагогическая эмпатия как базовая характеристика эмпатийной составляющей эмпатийно-партисипативной подготовки будущего учителя / Н. С. Шкитина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 7. – С. 203–209.
180. Шустова, И. Ю. «Живое воспитание» в школе: принцип событийности / И. Ю. Шустова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 5(43). – С. 156–168.
181. Щуркова, Н. Е. Новое воспитание / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 132 с.
182. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука. 1978. – 391 с.
183. Юркова, М. М. Основные компоненты и условия готовности будущих учителей к воспитательной деятельности в условиях общеобразовательного учреждения / М. М. Юркова // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : сб. мат-лов V Междунар. науч.-практ. конф. (27 мая 2017). – Чебоксары, 2017. – С. 161–165.
184. Яковлева, Н. Ф. Метод факторного анализа в выборе педагогической стратегии воспитания характера детей-сирот / Н. Ф. Яковлева // Инновации в образовании. – 2014. – № 7. – С. 69–82.
185. Якушкина, М. С. Потенциал сетевого взаимодействия и сетевого проектирования для формирования воспитательного пространства вуза / М. С. Якушкина // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2015. – № 4(39). – С. 9–21.
186. Яркова, Т. А. Резервы повышения качества управления педагогическими исследованиями образования в регионе / Т. А. Яркова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 13(115). – С. 183–188.
187. Alfredo, A. The Evolutionary Concept of “Preadaptation” Applied to Cognitive Neurosciences / A. Alfredo // Front Neurosci. – 2016. – V. 10. – Pp. 103.
188. Chan, D. W. Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong / D. W. Chan // Educational Psychology. – Vol. 22. – Pp. 557–569.
189. Haydee, C. Q. Causes and Effects of Stress Among Faculty / C. Q. Haydee, B. G. Raymund // Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research. – 2016. – Vol. 4. – № 1. – Pp. 18–27.
190. Iancu, A. The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis / A. Iancu, A. Rusu, C. Maroiu, etc. // Educational psychology review. – 2018. – Vol. 30. – Is. 2. – Pp. 373–396.
191. Johnson, S. The Experience of Work-Related Stress across Occupations / S. Johnson, C. Cooper, S. Cartwright, etc. // Journal of Managerial Psychology. – 2005. – Vol. 20(2). – Pp. 178–187.

Приложение 1

«Якоря карьеры» – методика диагностики ценностных ориентаций в карьере (Э. Шейн, перевод и адаптация В.А. Чикер, В.Э. Винокурова)

192. Lee, M. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research / M. Lee, R. Pekrun, J. Taxer, etc. // *Social psychology of education*. – 2016. – Vol. 19. – Is. 4. Pp. 843–863.
193. Maddi, S. R. Comments on trends in hardiness research and Theorizing / S. R. Maddi // *Consulting Psychology Journal Practice and Research*. – 1999. – Vol. 51. – Pp. 67–71.
194. Pettigrew, L. S. Validating Measures of Teacher Stress / L. S. Pettigrew, G. E. Wolf // *American Educational Research Journal*. – 1982. – Vol. 19(3). – Pp. 373–396.
195. Segun-Martins, I. O. Hardiness, Sensation Seeking, Optimism and Social Support as Predictors of Stress Tolerance among Private Secondary Schools Teachers in Lagos State / I. O. Segun-Martins // *Clinical Depression*. – 2016. – Vol. 2. – Is. 3. – Pp. 1–7.
196. Selivanova, N. L. Novikova's research school: main ideas and prospects for development / N. L. Selivanova, P. V. Stepanov, M. V. Shakurova // *Russian Education and Society*. – 2016. – Vol. 58. – № 1. – Pp. 1–11.
197. Shutenko, E. N. Motivational and Conceptual Aspects of Students' Self-fulfillment in University Education [Электронный ресурс] / E. N. Shutenko, A. I. Shutenko // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – Режим доступа: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815060073>
198. Wong, V. Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes / V. Wong, L. Ruble, Y. Yu, J. McGrew // *Exceptional children*. – 2017. – Vol. 83. – Is. 4. – Pp. 412–427.

«Якоря карьеры» – это ценностные ориентации, социальные установки, интересы и т.п. социально обусловленные побуждения к деятельности, характерные для определенного человека. Карьерные ориентации возникают в начальные годы развития карьеры, они устойчивы и могут оставаться стабильными длительное время. При этом очень часто человек реализует свои карьерные ориентации неосознанно. Тест позволяет выявить следующие карьерные ориентации: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

Инструкция. Пожалуйста, ответьте на вопросы теста.

Тестовый материал

Насколько важным для Вас является каждое из следующих утверждений?

Варианты ответов: 1 – абсолютно не важно, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 – исключительно важно.

Строить свою карьеру в пределах конкретной научной или технической сферы.

Осуществлять наблюдение и контроль над людьми, влиять на них на всех уровнях.

Иметь возможность делать все по-своему и не быть стесненным правилами какой-либо организации.

Иметь постоянное место работы с гарантированным окладом и социальной защищенностью.

Употреблять свое умение общаться на пользу людям, помогать другим.

Работать над проблемами, которые представляются почти неразрешимыми.

Вести такой образ жизни, чтобы интересы семьи и карьеры взаимно уравновешивали друг друга.

Создать и построить нечто, что будет всецело моим произведением или идеей.

Продолжать работу по своей специальности, чем получить более высокую должность, не связанную с моей специальностью.

Быть первым руководителем в организации.

Иметь работу, не связанную с режимом или другими организационными ограничениями.

Работать в организации, которая обеспечит мне стабильность на длительный период времени.

Употребить свои умения и способности на то, чтобы сделать мир лучше.

Соревноваться с другими и побеждать.

Строить карьеру, которая позволит мне не изменять своему образу жизни.

Создать новое коммерческое предприятие.

Посвятить всю жизнь избранной профессии.

Занять высокую руководящую должность.

Иметь работу, которая представляет максимум свободы и автономии в выборе характера занятий, времени выполнения и т.д.

Оставаться на одном месте жительства, чем переехать в связи с повышением.

Иметь возможность использовать свои умения и таланты для служения важной цели.

Насколько Вы согласны с каждым из следующих утверждений?

Варианты ответов: 1 – совершенно не согласен, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 – полностью согласен.

Единственная действительная цель моей карьеры – находить и решать трудные проблемы, независимо от того, в какой области они возникли.

Я всегда стремлюсь уделять одинаковое внимание моей семье и моей карьере.

Я всегда нахожусь в поиске идей, которые дадут мне возможность начать и построить свое собственное дело.

Я соглашусь на руководящую должность только в том случае, если она находится в сфере моей профессиональной компетенции.

Я хотел бы достичь такого положения в организации, которое давало бы возможность наблюдать за работой других и интегрировать их деятельность.

В моей профессиональной деятельности я более всего заботился о своей свободе и автономии.

Для меня важнее остаться на нынешнем месте жительства, чем получить повышение или новую работу в другой деятельности.

Я всегда искал работу, на которой мог бы приносить пользу другим.

Соревнование и выигрыш – это наиболее важные и волнующие стороны моей карьеры.

Карьера имеет смысл только в том случае, если она позволяет вести жизнь, которая мне нравится.

Предпринимательская деятельность составляет центральную часть моей карьеры.

Я бы скорее ушел из организации, чем стал заниматься работой, не связанной с моей профессией.

Я буду считать, что достиг успеха в карьере только тогда, когда стану руководителем высокого уровня в солидной организации.

Я не хочу, чтобы меня стесняла какая-нибудь организация или мир бизнеса.

Я бы предпочел работать в организации, которая обеспечивает длительный контракт.

Я бы хотел посвятить свою карьеру достижению важной и полезной цели.

Я чувствую себя преуспевающим только тогда, когда я постоянно вовлечен в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования.

Выбрать и поддерживать определенный образ жизни важнее, чем добиваться успеха в карьере.

Я всегда хотел основать и построить свой собственный бизнес.

Я предпочитаю работу, которая не связана с командировками.

Ключ к тесту

Профессиональная компетентность: 1, 9, 17, 25, 33.

Менеджмент: 2, 10, 18, 26, 34.

Автономия (независимость): 3, 11, 19, 27, 35.

Стабильность работы: 4, 12, 36.

Стабильность места жительства: 20, 28, 41.

Служение: 5, 13, 21, 29, 37.

Вызов: 6, 14, 22, 30, 38.

Интеграция стилей жизни: 7, 15, 23, 31, 39.

Предпринимательство: 8, 16, 24, 32, 40.

По каждой из восьми карьерных ориентаций подсчитывается количество баллов. Для этого необходимо, пользуясь ключом, суммировать баллы по каждой ориентации и полученную сумму разделить на количество вопросов (5 для всех ориентаций, кроме «стабильности»). Таким образом, определяется ведущая карьерная ориентация – количество набранных баллов должно быть не менее пяти. Иногда ведущей не становится ни одна карьерная ориентация – в таком случае карьера не является центральной в жизни личности.

Интерпретация результатов теста

Краткое описание ценностных ориентацией в карьере.

1. Профессиональная компетентность

Быть профессионалом, мастером в своем деле.

Эта ориентация связана с наличием способностей и талантов в определенной области. Люди с такой ориентацией хотят быть мастерами своего дела, они бывают особенно счастливы, когда достигают успеха в профессиональной сфере, но быстро теряют интерес к работе, которая не позволяет развивать их способности. Вряд ли их заинтересует даже значительно более высокая должность, если она не связана с их профессиональными компетенциями. Они ищут признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, соответствующем их мастерству. Они готовы управлять другими в пределах своей компетенции, но управление не представляет для них особого интереса. Поэтому многие из этой категории отвергают работу руководителя, управление рассматривают как необходимое условие для продвижения в своей профессиональной сфере.

2. Менеджмент

Управлять – людьми, проектами, бизнес-процессами и т.п.

Для этих людей первостепенное значение имеет ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. С возрастом и опытом эта карьерная ориентация проявляется сильнее. Возможности для лидерства, высокого дохода, повышенных уровней ответственности и вклад в успех своей организации являются ключевыми ценностями и мотивами. Самое главное для них – управление: людьми, проектами, любыми бизнес-процессами – это в целом не имеет принципиального значения. Центральное понятие их профессионального развития – власть, осознание того, что от них зависит принятие ключевых решений. Причем для них не является принципиальным управление собственным проектом или целым бизнесом, скорее наоборот, они в большей степени ориентированы на построение карьеры в наемном менеджменте, но при условии, что им будут делегированы значительные полномочия. Человек с такой ориентацией будет считать, что не достиг цели своей карьеры, пока не займет должность, на которой будет управлять различными сторонами деятельности предприятия.

3. Автономия (независимость)

Главное в работе – это свобода и независимость.

Первичная забота личности с такой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Они испытывают трудности, связанные с установленными правилами, процедурами, рабочим днем, дисциплиной, формой одежды и т.д. Они любят выполнять работу своим способом, темпом и по собственным стандартам. Они не любят, когда работа вмешивается в их частную жизнь, поэтому предпочитают делать независимую карьеру собственным путем. Они скорее выберут низкосортную работу, чем откажутся от автономии и независимости. Для них первоочередная задача развития карьеры – получить возможность работать самостоятельно, самому решать, как, когда и что делать для достижения тех или иных целей. Карьера для них – это, прежде всего, способ реализации их свободы, поэтому любые рамки и строгое подчинение оттолкнут их даже от внешне привлекательной вакансии. Такой человек может работать в организации, которая обеспечивает достаточную степень свободы.

4. Стабильность работы

Стабильная, надежная работа на длительное время.

Эти люди испытывают потребность в безопасности, защите и возможности прогнозирования и будут искать постоянную работу с минимальной вероятностью увольнения. Эти люди отождествляют свою работу со своей карьерой. Их потребность в безопасности и стабильности ограничивает выбор вариантов карьеры.

Авантюрные или краткосрочные проекты и только становящиеся на ноги компании их, скорее всего, не привлекают. Они очень ценят социальные гарантии, которые может предложить работодатель, и, как правило, их выбор места работы связан именно с длительным контрактом и стабильным положением компании на рынке. Такие люди ответственность за управление своей карьерой перекладывают на нанимателя.

Часто данная ценностная ориентация сочетается с невысоким уровнем притязаний.

5. Стабильность места жительства

Главное – жить в своем городе (минимум переездов, командировок).

Важнее остаться на одном месте жительства, чем получить повышение или новую работу на новой местности. Переезд для таких людей неприемлем, и даже частые командировки являются для них негативным фактором при рассмотрении предложения о работе.

6. Служение

Воплощать в работе свои идеалы и ценности.

Данная ценностная ориентация характерна для людей, занимающихся делом по причине желания реализовать в своей работе главные ценности. Они часто ориентированы больше на ценности, чем на требующиеся в данном виде работы способности. Они стремятся приносить пользу людям, обществу, для них очень важно видеть конкретные плоды своей работы, даже если они и не выражены в материальном эквиваленте. Основной тезис построения их карьеры – получить возможность максимально эффективно использовать их таланты и опыт для реализации общественно важной цели.

Люди, ориентированные на служение, общительны и часто консервативны. Человек с такой ориентацией не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям.

7. Вызов

Сделать невозможное – возможным, решать уникальные задачи.

Эти люди считают успехом преодоление непреодолимых препятствий, решение неразрешимых проблем или просто выигрыш. Они ориентированы на то, чтобы «бросать вызов». Для одних людей вызов представляет более трудная работа, для других это – конкуренция и межличностные отношения. Они ориентированы на решение заведомо сложных задач, преодоление препятствий ради победы в конкурентной борьбе. Они чувствуют себя преуспевающими только тогда, когда постоянно вовлечены в решение трудных проблем или в ситуацию соревнования. Карьера для них – это постоянный вызов их профессионализму, и они всегда готовы его принять. Социальная ситуация чаще всего рассматривается с позиции «выигрыша – проигрыша». Процесс борьбы и победа более важны для них, чем конкретная область деятельности или квалификация. Новизна, разнообразие и вызов имеют для них очень большую ценность, и если все идет слишком просто, им становится скучно.

8. Интеграция стилей жизни

Сохранение гармонии между сложившейся личной жизнью и карьерой.

Для людей этой категории карьера должна ассоциироваться с общим стилем жизни, уравновешивая потребности человека, семьи и карьеры. Они хотят, чтобы организационные отношения отражали бы уважение к их личным и семейным проблемам.

Выбирать и поддерживать определенный образ жизни для них важнее, чем добиваться успеха в карьере. Развитие карьеры их привлекает только в том случае, если она не нарушает привычный им стиль жизни и окружение. Для них важно, чтобы все было уравновешено – карьера, семья, личные интересы и т.п. Жертвовать чем-то одним ради другого им явно несвойственно.

Такие люди обычно в своем поведении проявляют конформность (тенденция изменять свое поведение в зависимости от влияния других людей, с тем, чтобы оно соответствовало мнению окружающих).

9. Предпринимательство

Создавать новые организации, товары, услуги.

Этим людям нравится создавать новые организации, товары или услуги, которые могут быть отождествлены с их усилиями. Работать на

других – это не их, они – предприниматели по духу, и цель их карьеры – создать что-то новое, организовать свое дело, воплотить в жизнь идею, всецело принадлежащую только им. Вершина карьеры в их понимании – собственный бизнес.

Приложение 2

Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационной сфере (О.Ф. Потемкина)

Ответьте на каждый вопрос «да», если он верно описывает ваше поведение, и «нет», если ваше поведение не соответствует тому, о чем говорится в вопросе.

Тестовое задание

Часть I. Выявление степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат»

№	Вопрос	Ответ	
		Да	Нет
1	Сам процесс выполняемой работы увлекает Вас больше, чем этап ее завершения?		
2	Для достижения цели Вы обычно не жалеете сил?		
3	Вам часто говорят, что Вы больше думаете о других, чем о себе?		
4	Вы обычно много времени уделяете своей особе?		
5	Вы обычно долго не решаетесь начать делать то, что Вам неинтересно, даже если это необходимо?		
6	Вы уверены, что настойчивости в Вас больше, чем способностей?		
7	Вам легче просить за других, чем за себя?		
8	Вы считаете, что человек сначала должен думать о себе, а потом уже о других?		
9	Заканчивая интересное дело, Вы часто сожалеете о том, что интересная работа уже завершена, а с ней жаль расставаться?		
10	Вам больше нравятся деятельные люди, способные достигать результата, чем просто добрые и отзывчивые?		
11	Вам трудно отказать людям, когда они Вас о чем-либо просят?		
12	Для себя Вы делаете что-либо с большим удовольствием, чем для других?		
13	Вы испытываете удовольствие от игры, в которой не нужно думать о выигрыше?		

- 14 Вы считаете, что успехов в Вашей жизни больше, чем неудач?
- 15 Вы часто стараетесь оказать людям услугу, если у них случилась беда или неприятности?
- 16 Вы убеждены, что не нужно для кого-либо сильно напрягаться?
- 17 Вы более всего уважаете людей, способных увлечься делом по-настоящему?
- 18 Вы часто завершаете работу вопреки неблагоприятной обстановке, нехватке времени, помехам со стороны?
- 19 Для себя у Вас обычно не хватает ни времени, ни сил?
- 20 Вам трудно заставить себя сделать что-то для других?
- 21 Вы часто начинаете одновременно много дел и не успеваете закончить их до конца?
- 22 Вы считаете, что имеете достаточно сил, чтобы рассчитывать на успех в жизни?
- 23 Вы стремитесь как можно больше сделать для других людей?
- 24 Вы убеждены, что забота о других часто идет в ущерб себе?
- 25 Можете ли Вы увлечься делом настолько, что забываете о времени и о себе?
- 26 Вам часто удается довести начатое дело до конца?
- 27 Вы убеждены, что самая большая ценность в жизни – жить интересами других людей?
- 28 Вы можете назвать себя эгоистом?
- 29 Бывает, что Вы, увлекаясь деталями, углубляясь в них, не можете закончить начатое дело?
- 30 Вы избегаете встреч с людьми, не обладающими деловыми качествами?
- 31 Ваша отличительная черта – бескорыстие?
- 32 Свободное время Вы используете для своих увлечений?
- 33 Вы часто загружаете свой отпуск или выходные дни работой из-за того, что кому-то обещали что-либо сделать?
- 34 Вы осуждаете людей, которые не умеют позаботиться о себе?
- 35 Вам трудно решиться использовать усилия человека в своих интересах?
- 36 Вы часто просите людей сделать что-либо из корыстных побуждений?
- 37 Соглашаясь на какое-либо дело, Вы больше думаете о том, насколько оно Вам интересно?

- 38 Стремление к результату в любом деле – Ваша отличительная черта?
- 39 Ваша отличительная черта – умение помочь другим людям?
- 40 Вы способны прилагать максимальные усилия лишь за хорошее вознаграждение?

Часть II. Выявление степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «свободу – власть», «труд – деньги».

№	Вопрос	Ответ	
		Да	Нет
1	Вы согласны, что самое главное в жизни – быть мастером своего дела?		
2	Вы более всего дорожите возможностью самостоятельного выбора решения?		
3	Ваши знакомые считают Вас властным человеком?		
4	Вы согласны, что люди, которые не умеют заработать деньги, не стоят уважения?		
5	Творческий труд для Вас является главным наслаждением в жизни?		
6	Основное стремление в Вашей жизни – свобода, а не власть и деньги?		
7	Вы согласны, что иметь власть над людьми – наиболее важная ценность?		
8	Ваши друзья состоятельные в материальном отношении люди?		
9	Вы стремитесь, чтобы все вокруг Вас были заняты увлекательным делом?		
10	Вам всегда удается следовать своим убеждениям вопреки требованиям со стороны?		
11	Считаете ли Вы, что самое важное качество для власти – это ее сила?		
12	Вы уверены, что все можно купить за деньги?		
13	Вы выбираете друзей по деловым качествам?		
14	Вы стараетесь не связывать себя различными обязательствами перед другими людьми?		
15	Вы испытываете чувство негодования, если кто-либо не подчиняется Вашим требованиям?		
16	Деньги куда надежнее, чем власть и свобода?		
17	Вам бывает невыносимо скучно без любимой работы?		
18	Вы убеждены, что каждый должен обладать свободой в рамках закона?		

- | | |
|----|---|
| 19 | Вам легко заставить людей делать то, что Вы хотите? |
| 20 | Вы согласны, что лучше иметь высокую зарплату, чем высокий интеллект? |
| 21 | В жизни Вас радует только отличный результат работы? |
| 22 | Самое главное стремление в Вашей жизни – быть свободным? |
| 23 | Вы считаете себя способным руководить большим коллективом? |
| 24 | Является ли для Вас заработок главным стремлением в жизни? |
| 25 | Любимое дело для Вас ценнее, чем власть и деньги? |
| 26 | Вам обычно удается отвоевать свое право на свободу? |
| 27 | Испытываете ли Вы жажду власти, стремление руководить? |
| 28 | Вы согласны, что деньги не пахнут, и не важно, как они заработаны? |
| 29 | Даже бывая на отдыхе, Вы не можете не работать? |
| 30 | Вы готовы многим жертвовать, чтобы быть свободным? |
| 31 | Вы чувствуете себя хозяином в своей семье? |
| 32 | Вам трудно ограничить себя в денежных средствах? |
| 33 | Ваши друзья и знакомые ценят Вас как специалиста? |
| 34 | Люди, ущемляющие Вашу свободу, вызывают у Вас наибольшее негодование? |
| 35 | Власть может заменить Вам многие другие ценности? |
| 36 | Вам обычно удается накопить нужную сумму денег? |
| 37 | Труд – наибольшая ценность для Вас? |
| 38 | Вы уверенно и непринужденно чувствуете себя среди незнакомых людей? |
| 39 | Вы согласны ущемить свободу, чтобы обладать властью? |
| 40 | Наиболее сильное потрясение для Вас – отсутствие денег? |

Спасибо за ответы!

Ключ к методике диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере Потемкиной

Описание

Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной состоит из 80 вопросов о том, что важно в жизни.

Первая часть (40 вопросов) показывает, что важнее для человека: альтруизм или эгоизм, процесс или результат.

Вторая часть (следующие 40 вопросов) направлена на оценку значимости свободы или власти, содержания работы или денег.

Ключ к тесту

Часть I. Выявление установок «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат»:

- ориентация на процесс: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;
- ориентация на результат: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;
- ориентация на альтруизм: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39;
- ориентация на эгоизм: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Часть II. Выявление установок «свобода – власть», «труд – деньги»:

- ориентация на труд: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37;
- ориентация на свободу: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38;
- ориентация на власть: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39;
- ориентация на деньги: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Обработка и анализ

За каждый ответ «Да» начисляется 1 балл. Вычисляется сумма значений по каждой из восьми установок личности.

Результаты, полученные с помощью данных методик, целесообразно представить графически.

Для этого необходимо начертить четыре вертикальные пересекающиеся прямые и отложить на каждой из них от центра (точка 0) количество баллов согласно ключам опросника.

Далее следует эти точки соединить. В результате получится профиль (в виде лепестковой диаграммы или радиограммы), отражающий особенности социально-психологических установок.

продолжения работы, когда зарплату не платят и заплатить не могут в принципе, поскольку продукция никому не нужна.

Ориентация на деньги

При больших значениях по шкале человек имеет установку на деньги. Ведущей ценностью для людей с этой ориентацией является стремление к увеличению своего благосостояния. Когда у такого человека денег нет, он думает в основном о том, как их достать, а когда они есть – как их не потерять и преумножить их количество. Деньги для него имеют ценность сами по себе, а не только как средство приобретения чего-либо. Он не обязательно станет их, скажем, воровать, но при выборе работы для себя, скорее всего, обратит внимание на зарплату, чем на интересность.

Ориентация на свободу

При больших значениях по шкале человек имеет установку на свободу. Она для него – главная ценность. Он не терпит никаких ограничений и готов идти на жертвы ради отстаивания своей независимости (иногда от мнимой опасности). Очень часто ориентация на свободу сочетается с ориентацией на труд, реже это сочетание свободы и денег.

Ориентация на власть

Большое значение по шкале означает, что человек имеет установку на власть. Он хочет чувствовать контроль над другими людьми и на многое готов ради этого. Он может оказаться в результате тираном, но может стать и неплохим руководителем. Для людей с подобной ориентацией ведущей ценностью является влияние на других, на общество.

Человек с любой установкой (точнее с набором установок, довольно редко лишь одна установка оказывается полностью доминирующей, т. е. значения по остальным шкалам резко меньше) может найти как свое вполне полезное место в обществе, так и свой способ разрушить все вокруг себя. Но то, зачем (и частично – каким образом) человек сделает то или другое, и показывается результатами данного теста и опросника Томаса «Методика диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению». Знание особенностей мотивационной сферы человека важно при профотборе, профориентации и личном консуль-

тировании, в частности, семейном. Различия между супругами в установках часто вносят разлад в семейные отношения.

Следует отметить, что можно на основании результатов использования методик выявить несколько групп испытуемых:

- 1) группа высокомотивированных испытуемых с гармоничными ориентациями. Все ориентации выражены сильно и в равной степени;
- 2) группа низкомотивированных испытуемых, у которых все ориентации выражены чрезвычайно слабо;
- 3) группа испытуемых с дисгармоничными ориентациями, у которых некоторые ориентации выражены сильно, а другие могут даже отсутствовать.

Приложение 3

Методика оценки основных ценностей жизнедеятельности студентов М.Г. Рогова

Просим оценить важность содержания следующих суждений по 7-балльной шкале следующим образом:

– если утверждение **КАТЕГОРИЧЕСКИ НЕПРИЕМЛЕМО**, то поставьте в бланке цифру 1.

– если – **НЕПРИЕМЛЕМО**, то поставьте цифру 2;

– если – **НЕПРИВЛЕКАТЕЛЬНО**, то поставьте цифру 3;

– если – **БЕЗРАЗЛИЧНО**, то поставьте цифру 4;

– если – **ПРИВЛЕКАТЕЛЬНО**, то поставьте цифру 5;

– если – **ВАЖНО**, то поставьте цифру 6;

– если – **ОЧЕНЬ ВАЖНО**, то поставьте цифру 7.

Старайтесь по возможности не использовать оценку 4. Кроме этого, **ОДНОВРЕМЕННО** с оценкой важности суждения оцените ее частоту двумя оценками: если суждение важно **ПОЧТИ ВСЕГДА**, то поставьте во второй строке бланка знак плюс «+», если суждение важно **ОТ СЛУЧАЯ К СЛУЧАЮ**, то поставьте знак минус «-». Во время работы полезно к каждому утверждению проговаривать фразу: «Для меня сейчас (ваша оценка) ...»

1. ... совершенствоваться в своей профессии.

2. ... удовлетворение, получаемое от учебы.

3. ... постоянно придумывать новые приемы обучения и воспитания детей в семье.

4. ... взаимоотношения с коллегами при выполнении общественных поручений.

5. ... иметь модные увлечения, признаваемые людьми высокого положения в обществе.

6. ... испытывать чувство симпатии ко всем людям без исключения.

7. ... достигать на работе намеченного результата.

8. ... получать при обучении стипендию, льготы, премию и т.п.

9. ... иметь собственное мнение в решении семейных дел.

10. ...развивать свои организаторские способности, занимаясь общественной деятельностью.

11. ... испытывать удовлетворение от хобби.

12. ... прежде подумать, когда кому-то нужно помочь в беде.

13. ... овладевать знаниями и умениями в процессе учебы.

14. ... иметь душевные отношения с членами своей семьи.

15. ... творчески подходить к выполнению общественных поручений.

16. ... иметь единомышленников в своем увлечении.

17. ... внимательно слушать собеседника, кто бы он ни был.

18. ... иметь высокооплачиваемую работу.

19. ... отстаивать свое мнение в процессе учебы.

20. ... развивать свои способности в хобби.

21. ... сохранять свой индивидуальный стиль профессиональной деятельности.

22. ... порадоваться, когда неприятный мне человек получил по заслугам.

23. ... увлекаться процессом работы в своей профессии.

24. ... создавать что-то новое в изучаемой мною области знаний.

25. ... хорошие взаимоотношения с членами моей семьи.

26. ... поддержать на выборах партию власти, чтобы получить карьерные преимущества.

27. ... быстро достигать намеченных целей в своем увлечении.

28. ... никогда не уклоняться от оказания услуги, даже если не хочется этого делать.

29. ... устанавливать благоприятные отношения с сослуживцами.

30. ... учиться в престижном учебном заведении или на престижной специальности.

31. ... достижение намеченных целей в семейной жизни.

32. ... получать материальное вознаграждение за участие в общественной жизни.

33. ... иметь увлечение не такое как у всех, даже если оно «забытое старое».

34. ... не браться что-то делать, если я не уверен в своих силах.

35. ... развиваться (совершенствоваться) в семье.

36. ... получать удовлетворение от своей общественной деятельности.

37. ... создавать в свободное время нечто новое, ранее не существовавшее.

38. ... всегда охотно признавать свои ошибки.
39. ... иметь профессию, признанную в обществе.
40. ... достигать высокого результата во время учебы.
41. ... иметь высокий уровень материального благосостояния моей семьи.
42. ... иметь собственные политические убеждения
43. ... придумать вескую причину, чтобы оправдаться.
44. ... изобретать, совершенствовать, придумывать новое в своей профессии.
45. ... выстраивать дружеские отношения с сокурсниками (однокурсниками), основанными на бескорыстной помощи.
46. ... вести себя за столом дома также как в ресторане.
47. ... иметь супруга (супругу) из семьи, занимающей высокое социальное положение.
48. ... достигать поставленной цели в общественной деятельности.
49. ... укреплять материальное положение, занимаясь любимым делом.
50. ... завидовать удаче других.
51. ... постоянно повышать свою профессиональную квалификацию.
52. ... испытывать чувство удовлетворения после выполнения сложного учебного задания.
53. ... проявлять оригинальность и выдумку при подготовке семейных праздников.
54. ... устанавливать контакты с людьми со схожими общественными взглядами.
55. ... иметь хобби, одобряемое состоятельными людьми.
56. ... высокая результативность моей работы.
57. ... иметь дополнительные материальные выгоды в процессе учебы.
58. ... иметь свою точку зрения в семейном споре.
59. ... развивать свои навыки управления, занимаясь общественной деятельностью.
60. ... удовлетворение, получаемое от увлечений.

61. ... совершенствовать в процессе обучения свои умения и способности.
62. ... иметь теплые, доверительные отношения в семье.
63. ... вносить разнообразие в общественную жизнь.
64. ... иметь хорошие отношения с людьми, увлекающимися тем же, чем и я.
65. ... иметь возможность получения дополнительных материальных благ (премии, путевки и т.п.).
66. ... проявлять в учебе свои уникальные качества и черты характера.
67. ... развивать задатки и совершенствовать способности в своих увлечениях.
68. ... сохранить свою уникальность и неповторимость в профессиональной деятельности.
69. ... иметь интересную работу, полностью поглощающую меня.
70. ... творчески подходить к решению учебных задач.
71. ... выстраивать хорошие отношения в семье.
72. ... иметь политические взгляды, совпадающие с мнением авторитетов.
73. ... достигать успеха в моем хобби.
74. ... иметь приятельские отношения с коллегами по работе.
75. ... обучаться в учебном заведении, высоко оцениваемом другими людьми.
76. ... достижение поставленной мной цели в семейной жизни.
77. ... иметь материальную выгоду, приносимую моим участием в общественной работе.
78. ... подобрать увлечение, согласующееся с моей натурой.
79. ... развивать свои способности в семье.
80. ... находить внутреннее удовлетворение в активной общественной жизни.
81. ... вносить различные усовершенствования в своих увлечениях.
82. ... иметь профессию, которая высоко ценится в обществе.
83. ... достигать хороших показателей в учебе.
84. ... высокая зарплата супруга(и).
85. ... придерживаться собственной точки зрения в общественно-политических вопросах.

86. ... проявлять творчество в своей профессии.
87. ... выполнять учебное задание совместно с приятным мне человеком.
88. ... вести такой образ семейной жизни, который вызывает зависть окружающих.
89. ... сделать карьеру в общественной жизни.
90. ... иметь материальную выгоду от моего увлечения.

Приложение 4

Тест «Изменение уровня самомотивации» С.Н. Панченко

Этот небольшой тест поможет Вам понять, достигаете ли Вы своих целей или целей, которые навязаны окружением. Живете ли Вы так, как Вам хочется, или делаете что-то потому, что «так надо». Все это сильно зависит от Вашего уровня самомотивации (внутренней мотивации). Проверьте, насколько высок Ваш уровень внутренней мотивации.

Инструкция.

Отвечайте на вопросы «да», если Вы полностью согласны с утверждением или оно для Вас «скорее да, чем нет».

Отвечайте «нет», если Вы не согласны с утверждением или оно для Вас «скорее нет, чем да».

1. Я долго «раскачиваюсь» перед тем, как начать что-то делать на работе. Долго вхожу в рабочий ритм.
2. Я много отвлекаюсь, когда выполняю сложные дела.
3. Делаю что-то, потому что «надо», а не потому что мне этого хочется.
4. Утром встаю плохо: чувствую себя невыспавшимся и вялым.
5. Много дел откладываю на потом.
6. Мне часто скучно на работе.
7. Быстро устаю от дел, и меня тянет отдохнуть.
8. Я быстро теряю концентрацию и отвлекаюсь на второстепенные дела.
9. Я довожу все начатые дела до конца.
10. Чтобы начать трудное дело, мне приходится себя «заставлять» или включать «самодисциплину».
11. Я хорошо работаю в цейтноте, когда сроки поджимают.
12. Я не очень доволен своей жизнью.
13. Долгосрочные дела я начинаю делать заблаговременно.
14. Большинство моих целей я достигаю в установленный срок.
15. У меня много незавершенных проектов.

Ключи

Поставьте 1 балл за ответы «да» к вопросам 1–8, 10–12, 15.

Поставьте 1 балл за ответы «нет» к вопросам 9, 13, 14.

Интерпретация результатов.

1–5 баллов – у Вас высокий уровень внутренней мотивации.

Обратите внимание на вопросы, за которые Вы поставили себе по 1 баллу. Это Ваши проблемные области жизни на сегодня, которые требуют Вашего вмешательства.

6–10 баллов – средний уровень внутренней мотивации.

Ваши успехи слишком непостоянны. Достижения сменяются чередой вялотекущих скучных событий, переходящих в полную апатию и неудовлетворенность. Затем Вы снова «включаетесь».

Вы не даёте себе развиваться, периодически закрывая сами себе все возможности для своего роста. Можно жить так, но лучше ускориться.

10–15 баллов – очень низкий уровень внутренней мотивации.

То, чем Вы занимаетесь, не приносит Вам ни радости, ни серьезных результатов. Цели, которых вы достигаете, – в основном «чужие» для Вас и не согласованы с Вашими ценностями. Почему Вы все еще занимаетесь тем, чем занимаетесь? Зачем Вы все это делаете?

Вы живёте чужой жизнью, не реализуете свой внутренний потенциал. Вам срочно нужно повышать уровень самомотивации.

Приложение 5

Диагностика способности педагогов к саморазвитию и преодолению барьеров педагогической деятельности В.Г. Маралова

Анкета № 1.

Цель: выявить способности учителя к саморазвитию.

Определите по пятибалльной системе выраженность способности учителя к саморазвитию.

5 – утверждение полностью соответствует действительности;

4 – скорее соответствует, чем нет;

3 – и да, и нет;

2 – скорее не соответствует;

1 – не соответствует.

1 часть

1. Я стремлюсь изучить себя.
 2. Я оставляю время для развития, как бы ни был занят работой или домашними делами.
 3. Возникающие препятствия стимулируют мою активность.
 4. Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя.
 5. Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время.
 6. Я анализирую свои чувства и опыт.
 7. Я много читаю.
 8. Я широко дискутирую по интересующим меня вопросам.
 9. Я верю в свои возможности.
 10. Я стремлюсь быть более открытым.
 11. Я осознаю то влияние, которое оказывают на меня окружающие люди.
 12. Я занимаюсь своим профессиональным развитием и имею положительные результаты.
 13. Мне доставляет удовольствие, когда я получаю что-то новое.
 14. Возрастающая ответственность не пугает меня.
 15. Я положительно бы отнесся к моему продвижению на службе.
- Обработка результатов
75–55 баллов – активное развитие

54–36 баллов – отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий;

35 – 15 – остановившееся развитие.

2 часть

Цель: выявить факторы, стимулирующие и препятствующие обучению, развитию, саморазвитию учителей в школе.

Инструкция: оцените по пятибалльной системе факторы, стимулирующие и препятствующие вашему обучению и развитию;

5 баллов – да (стимулируют или препятствуют);

4 балла – скорее да, чем нет;

3 – балла и да, и нет;

2 – скорее нет;

1 балл – нет.

Препятствующие факторы

1. Собственная инерция.

2. Разочарование в результате имеющихся ранее неудач.

3. Отсутствие поддержки и помощи в этом вопросе со стороны руководителей.

4. Враждебность окружающих (зависть, ревность), их плохое восприятие перемен во мне и мое стремление к новому.

5. Неадекватная обратная связь с членами коллектива и руководителями, т.е. отсутствие обратной связи о себе.

6. Состояние здоровья.

7. Недостаток времени.

8. Ограниченные ресурсы, стесненные жизненные обстоятельства.

Стимулирующие факторы:

1. Школьная методическая работа.

2. Обучение на курсах.

3. Пример и влияние коллег.

4. Пример и влияние руководителей.

5. Организация труда в школе.

6. Внимание к этой проблеме руководителей.

7. Доверие.

8. Новизна деятельности, условий работы и возможность экспериментировать.

9. Занятия самообразованием.

10. Интерес к работе.

11. Возрастающая ответственность.

12. Возможность получить признание в коллективе.

Приложение 6

Определение уровня сформированности педагогической рефлексии (по О.В. Калашниковой)

Диагностика имеет структуру личностного опросника, состоит из 34 вопросов, на которые требуется дать ответ «да» или «нет». Ответы «да» в регистрационном бланке обозначаются знаком «+», а «нет» – знаком «-».

Инструкция: с целью более глубокого познания самого себя Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие – знаком «-».

Текст методики

1. Были ли у Вас случаи, когда анализ Вашего поступка примирил Вас с вашими близкими?

2. Изменялись ли Ваши духовные ценности после того, как Вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?

3. Часто ли Вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?

4. Часто ли бывает так, что Ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?

5. Ставите ли Вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого Вам неудачливого человека?

6. Анализируете ли Вы причины своих неудач?

7. Долго ли Вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?

8. Пытаетесь ли Вы анализировать свое поведение, если у Вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?

9. Как Вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?

10. Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?

11. Были ли у Вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых Вами ранее, изменению Вашей точки зрения или переоценке самого себя?

12. Часто ли Вы осознаете причины собственных поступков?
13. Часто ли Вы анализируете поведение окружающих Вас людей, избегая анализировать свое?
14. Пытаетесь ли Вы выявить для себя причины своего поведения?
15. Считаете ли Вы однозначным и бесспорно правильным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей Вас проблеме?
16. Пытаетесь ли Вы анализировать мнения авторитетных людей?
17. Подвергаете ли Вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы людей?
18. Противопоставляете ли Вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы против?
19. Совпадает ли, как правило, Ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?
20. Пытаетесь ли Вы найти причину каких-либо неразрешенных жизненных противоречий, относящихся к Вам?
21. Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, Вы подвергаете критическому анализу?
22. Часто ли общественное мнение способно диктовать Вам определенный образ мыслей?
23. Считаете ли Вы, что умение анализировать Вами свое поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?
24. Пытаетесь ли Вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к возникновению отрицательных эмоций, неприятных для Вас?
25. Задумываетесь ли Вы о поведении посторонних Вам людей, сравнивая их с собой?
26. Пробуете ли Вы занять позицию постороннего Вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?
27. Ввели ли Вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания?
28. Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли Вы к оценке своего поведения?
29. Часто ли, анализируя свои неудачи, Вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?

30. Присуща ли анализу Вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?
31. Присутствует ли в анализе собственного поведения большей степени четкая словесная логика?
32. Часто ли общество способно навязать Вам определенную манеру поведения?
33. Считаете ли Вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?
34. Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, Вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов

Для определения уровня сформированности педагогической рефлексии необходимо сопоставить результаты, полученные в ходе проведения диагностики, с ключом для ее обработки. За каждый ответ, совпадающий с ключевым, испытуемый получает 1 балл, в противоположном – 0 баллов, полученные баллы суммируются.

Ключ

1. +	2. +	3. +	4. -	5. +	6. +	7. +	8. +	9. +	10. -
11. +	12. +	13. -	14. +	15. -	16. +	17. +	18. +	19. -	20. +
21. +	22. -	23. +	24. +	25. +	26. +	27. +	28. +	29. -	30. -
31. +	32. -	33. -	34. +						

Если набрано от 0 до 11 баллов, это свидетельствует о низком уровне развития рефлексии.

Если Вы набрали от 12 до 22 баллов – средний уровень рефлексии.

Если набрали от 23 до 34 баллов – высокий уровень рефлексии.

Регистрационный бланк ответов методики определения уровня сформированности педагогической рефлексии.

Инструкция: с целью более глубокого познания самого себя Вам предлагается ответить на ряд вопросов. Отвечая на них, обозначайте в регистрационном бланке свое согласие знаком «+», а несогласие – знаком «-». Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов не бывает.

Спасибо!

Приложение 7

Диагностическая методика «Личностная готовность к переменам» (Personal change-readiness survey (PCRS)) (A. Rolnic, S. Heather, M. Gold, C. Hull, адаптация Н.А. Бажанова, Г.Л. Бардиер)

Методика, разработанная канадскими учеными А. Ролником, С. Хезером, М. Голдом и К. Халлом, приведена здесь в связи с тем, что в число семи показателей, которые могут быть измерены с ее помощью, входит шкала толерантности к двусмысленности (tolerance for ambiguity). В настоящее время существуют варианты PCRS, апробированные на американской, французской и испанской выборках.

Методика PCRS успешно применяется в США в работе с персоналом организаций, в частности в процедурах ассессмента. Отмечается, что она весьма эффективна при рассмотрении стрессовых ситуаций, возникающих в связи с переменами. Понимание особенностей противостояния переменам помогает людям оградить себя от стресса в тех случаях, когда они наиболее уязвимы.

Перевод и первичная апробация данного варианта методики PCRS были сделаны Н.А. Бажановой и Г.Л. Бардиер, причем выбор самых удачных формулировок перевода утверждений осуществлен с привлечением двуязычных экспертов, в том числе специалистов в области психологии.

Инструкция. Обведите напротив каждого утверждения число, которое более всего соответствует описанию Вашей позиции (1 – не соответствует, 6 – полностью соответствует).

Бланк

1. Я предпочитаю привычное неизвестному.
2. Я редко «отмеряю семь раз».
3. Я не из тех, кто меняет свои планы.
4. Не могу дождаться начала дня, когда смогу взяться за дело.
5. Я считаю, что никому не стоит давать слишком много надежд. Если что-то не работает, я найду способ устранить неполадку.

6. Меня раздражает отсутствие ясных и четких ответов.
7. Я склонен создавать привычное положение дел и придерживаться его.
8. Я могу сделать так, что любая ситуация будет работать на меня.
9. Мне нужно некоторое время, чтобы свыкнуться с тем, что что-то не получается.
10. Мне трудно расслабиться и ничего не делать.
11. Если есть вероятность, что что-то может не получиться, то оно и не получится.
12. Когда я завяз, я предпочитаю импровизировать в поисках выхода из ситуации.
13. Я теряюсь, когда не улавливаю сути происходящего.
14. Я предпочитаю знакомую область деятельности, в которой чувствую себя комфортно.
15. Я справлюсь со всем, с чем приходится сталкиваться.
16. Если я что-то твердо решил, поменять это решение мне будет нелегко.
17. Я предпочитаю выкладываться до конца.
18. Я обычно сосредоточиваюсь на том, что может не получиться.
19. Когда люди пытаются найти выход из ситуации, они приходят ко мне.
20. Если исход дела неясен, я стремлюсь прояснить все немедленно.
21. Стоит придерживаться испытанного и надежного.
22. Я сосредоточиваюсь на моих достоинствах, а не на недостатках.
23. Мне тяжело сдать, даже если что-то совсем не получается.
24. Я неутомим и полон энергии.
25. Редко все получается так, как мне хотелось бы.
26. Сильная сторона моей личности – умение преодолевать трудности.
27. Терпеть не могу оставлять дело незавершенным.
28. Я предпочитаю идти по главной, а не по второстепенной дороге.
29. Моя вера в собственные силы непоколебима.
30. Со «своим уставом в чужой монастырь» не ходи.
31. Я страстный и решительный.
32. Я склонен видеть проблемы, а не возможности их решения.
33. Я обращаюсь к необычным источникам для решения проблем.

34. Я действую непродуктивно, если и цели, и ожидания неопределенны.

Ключ

Анализ результатов. Для получения результата необходимо подсчитать количество баллов по каждой из семи шкал.

Шкала Номера утверждений

Страстность Прямые: 4, 11, 18, 25, 32.

Находчивость Прямые: 6, 13, 20, 27, 34.

Оптимизм Обратные: 5, 12, 19, 26, 33.

Смелость, предприимчивость Обратные: 1, 8, 15, 22, 29.

Адаптивность Обратные: 3, 10, 17, 24, 31.

Уверенность Прямые: 2, 9, 16, 23, 30.

Толерантность к двусмысленности Обратные: 7, 14, 21, 28, 35.

Стандартизация методики показала, что сумма менее 21 балла по каждой шкале свидетельствует о низком уровне развития измеряемого свойства.

Средний уровень развития свойства (оптимальный вариант) находится в диапазоне от 22 до 26 баллов. Сумма свыше 27 баллов оценивается как высокий уровень развития измеряемого свойства. При этом в индивидуальных особенностях человека всегда есть свои плюсы и минусы. Например, излишняя страстность способна побудить человека действовать вопреки здравому смыслу, недостаток же ее может привести к отсутствию мотивации.

Страстность (passion) понимается как энергичность, неутомимость, повышенный жизненный тонус.

Находчивость (resourcefulness) рассматривается как умение находить выходы из сложных ситуаций, обращаться к свежим источникам для решения новых проблем.

Оптимизм (optimism) – это большие надежды, вера в успех, нежелание ориентироваться на худшее развитие событий, стремление фиксироваться не на проблемах, а на возможностях их решения.

Смелость, предприимчивость (adventurousness) трактуются как тяга к новому, неизвестному, отказ от испытанного и надежного.

Адаптивность (adaptability) предполагает умение менять свои планы и решения, перестраиваться в новых ситуациях, не настаивать на своем, если этого требуют обстоятельства.

Уверенность (confidence) основана на вере в себя, в свои достоинства и в свои силы, в то, что все возможно, стоит только захотеть.

Толерантность к двусмысленности (tolerance for ambiguity) опирается на спокойное отношение к отсутствию ясных ответов. Это самообладание в ситуациях, когда не ясны суть происходящего или исход дела, когда не определены цели и ожидания, когда начатое дело остается незавершенным.

Приложение 8

Тест Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory, STAI)

Тест Спилбергера состоит из 20 высказываний, относящихся к тревожности как состоянию (состояние тревожности, реактивная или ситуативная тревожность), и из 20 высказываний на определение тревожности как диспозиции, личностной особенности (свойство тревожности).

Обследуемому предлагается: «Прочитайте внимательно каждое из приведенных предложений и зачеркните соответствующую цифру справа. Над вопросами долго не задумывайтесь. Обычно первый ответ, который приходит в голову, является наиболее правильным, адекватным Вашему состоянию».

Бланк опросника ситуативной тревожности

КАК ВЫ СЕБЯ ЧУВСТВУЕТЕ В ДАННЫЙ МОМЕНТ

- 1 – Нет, это не так
- 2 – Пожалуй, так
- 3 – Верно
- 4 – Совершенно верно

- 1. Я спокоен
- 2. Мне ничто не угрожает
- 3. Я нахожусь в напряжении
- 4. Я испытываю сожаление
- 5. Я чувствую себя свободно
- 6. Я расстроен
- 7. Меня волнуют возможные неудачи
- 8. Я чувствую себя отдохнувшим
- 9. Я встревожен
- 10. Я испытываю чувство внутреннего удовлетворения
- 11. Я уверен в себе
- 12. Я нервничаю

- 13. Я не нахожу себе места
- 14. Я взвинчен
- 15. Я не чувствую скованности
- 16. Я доволен
- 17. Я озабочен
- 18. Я слишком возбужден и мне не по себе
- 19. Мне радостно
- 20. Мне приятно

Бланк опросника личностной тревожности

КАК ВЫ СЕБЯ ЧУВСТВУЕТЕ ОБЫЧНО

- 1 – Почти никогда
- 2 – Иногда
- 3 – Часто
- 4 – Почти всегда

- 1. Я испытываю удовольствие
- 2. Я обычно быстро устаю
- 3. Я легко могу заплакать
- 4. Я хотел бы быть таким же счастливым, как и другие
- 5. Нередко я проигрываю из-за того, что недостаточно быстро принимаю решения
- 6. Обычно я чувствую себя бодрым
- 7. Я спокоен, хладнокровен и собран
- 8. Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня
- 9. Я слишком переживаю из-за пустяков
- 10. Я вполне счастлив
- 11. Я принимаю все слишком близко к сердцу
- 12. Мне не хватает уверенности в себе
- 13. Обычно я чувствую себя в безопасности
- 14. Я стараюсь избегать критических ситуаций и трудностей
- 15. У меня бывает хандра
- 16. Я доволен
- 17. Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня

Приложение 9

Методика оценки коммуникативных способностей педагога (Л.М. Митина)

Методика направлена на выявление индивидуального уровня развития коммуникативных способностей учителя. В основу методики положены характеристики вербального и невербального поведения учителя. Методика может применяться одномоментно, так и для выявления динамики развития способностей учителя к общению (дважды в год).

Оценивающий показатели способностей педагога присутствует на уроке и, используя бланк методики, фиксирует по ходу урока наличие или отсутствие показателей коммуникативных способностей.

№ п/п	Характеристика вербального и невербального поведения	1	2	3	4	5	6
		Низкий уровень	Ниже среднего	средний	Выше среднего	высокий	высший
1	Речь (говорит грамотно, убедительно, содержательно, используя яркие и необычные примеры и факты, идеи, проблемные вопросы, основываясь на личном опыте обучающихся, применяя юмор)	1	2	3	4	5	6
2	Голос (с помощью голосовых интонаций и модуляций проявляет эмпатию, оптимизм и доверие к обучающемуся)	1	2	3	4	5	6
3	Выразительные движения (использует широкий спектр жестов, поз, мимических реакций для проявления доброжелательного отношения ко всем обучающимся)	1	2	3	4	5	6
4	Движения в пространстве класса (в течение всего урока передвигается по классу, оказывается перед обучающимися, за их спиной, стоит или сидит рядом)	1	2	3	4	5	6
1	2	3	4	5	6	7	8

18. Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть
19. Я уравновешенный человек
20. Меня охватывает беспокойство, когда я думаю о своих делах и заботах

Обработка

По находящимся в *таблице 1* вопросам NN 1–20 оценивается реактивная тревожность (тревожность как состояние).

Прямые вопросы: 3, 4, 6, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 18.

Обратные вопросы: 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20.

РЕАКТИВНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ = ПРЯМЫЕ – ОБРАТНЫЕ + 50 (баллов);

По вопросам NN 21–40 (находящимся во 2-й таблице) оценивается личностная тревожность (тревожность как свойство).

Прямые вопросы: 22, 23, 24, 25, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 40.

Обратные вопросы: 21, 26, 27, 30, 33, 36, 39.

ЛИЧНОСТНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ = ПРЯМЫЕ – ОБРАТНЫЕ + 35 (баллов).

Интерпретация

Уровень тревожности до 30 баллов считается низким, от 30 до 45 баллов – умеренным, от 46 баллов и выше – высоким. Минимальная оценка по каждой шкале – 20 баллов, максимальная – 80 баллов.

5	Эмоции (проявление личного энтузиазма и положительных эмоций помогает педагогу «заражать» весь класс, вовлекать обучающихся в общий творческий процесс, стимулировать их интерес к познанию нового)	1	2	3	4	5	6
6	Воздействия (изобретательно использует вербальные и невербальные средства воздействия на основные системы переработки информации обучающихся (оптическую, акустическую, кинестетическую)	1	2	3	4	5	6
7	Наблюдательность (постоянно видит и слышит каждого обучающегося, замечает и грамотно реагирует на малейшие изменения во внешнем облике и внутреннем состоянии обучающихся)	1	2	3	4	5	6
8	Форма поведения (гармонично сочетает вербальную и невербальную формы поведения, стараясь ограничивать вербальную, чтобы обучающиеся могли больше говорить на уроке сами, высказывая свои мысли и идеи, обмениваться взглядами)	1	2	3	4	5	6
9	Виды взаимодействия (отметить по степени выраженности) А) <i>учитель – класс</i> : учитель объясняет материал всему классу, задает вопросы, отвечает на вопросы обучающихся; Б) <i>учитель – ученик</i> : учитель объясняет что-либо одному ученику. спрашивает его, отвечает на его вопросы; В) <i>Ученик – ученик</i> : учитель просит одного ученика объяснить что-либо другому или организует коллективную работу; Г) <i>учитель – ученики</i> : ученики работают самостоятельно, а учитель чутко наблюдает за тем, когда, кому и какая нужна помощь	1	2	3	4	5	6
10	Паузы (учитель организует короткие перерывы в работе учеников для обдумывания ими того или иного вопроса, подготовки к следующему заданию, для разрядки, снятия напряжения и усталости)	1	2	3	4	5	6
Итого							

По окончании урока оценивающий проставляет суммарный балл, определяющий уровень развития каждой характеристики. Десять полученных характеристик могут быть визуализированы в виде графика, где по оси абсцисс отложены порядковые номера основных характеристик коммуникативных способностей, а по оси ординат – показатели уровней развития коммуникативных способностей. При многократном исследовании коммуникативных способностей педагога индивидуальные графики, полученные в разное время, сравниваются между собой, и выявляется динамика развития способностей педагога.

Приложение 10

Методика «Характеристики эмоциональности» (Е.П. Ильин)

Насколько выражены у Вас различные характеристики эмоций: эмоциональная возбудимость, эмоциональная реактивность (т.е. интенсивность и длительность эмоциональных переживаний), а также эмоциональная устойчивость (т.е. влияние эмоций на эффективность вашей деятельности).

На каждый из предложенных ниже вопросов отвечайте «да», если согласны с тем, о чем Вас спрашивают, и «нет» – если не согласны.

1. В разговоре вы легко обижаетесь по пустякам?
2. Сильно ли вы переживаете, когда сдаете экзамен менее успешно, чем ожидали?
3. Часто ли Вы не можете заснуть оттого, что в голову лезут волнующие вас мысли?
4. Когда Вы сильно волнуетесь, у Вас все валится из рук?
5. Легко ли Вас ранят намеки и шутки над вами?
6. Выходите ли Вы из себя, сердясь не на шутку?
7. Быстро ли Вы отходите после того, как разозлитесь?
8. Вам помогает волнение собраться с мыслями на экзамене?
9. Вас можно быстро рассердить?
10. Охватывает ли Вас ярость, когда с Вами поступают несправедливо?
11. Долго ли Вы не прощаете нанесенную Вам обиду?
12. Вы от страха «теряли голову»?
13. Легко ли Вы можете заплакать при трогательных сценах в театре и кино?
14. Сильно ли Вы волнуетесь перед ответственным делом или разговором?
15. Вы действительно долго переживаете из-за пустяков?
16. Можете ли Вы от сильного волнения совершить какую-нибудь глупость?

17. Вы легко откликаетесь на горе других?
18. Вы способны восторгаться, восхищаться чем-или кем-нибудь?
19. Долго ли Вы переживаете оттого, что сказали нечто, чего не следовало бы?
20. Вы не теряете контроль над собой, даже если очень волнуетесь?
21. Легко ли Вы обижаетесь, если вас критикуют?
22. Вы впадаете в глубокое отчаяние при каких-либо разочарованиях?
23. Правда ли, что Вы недолго переживаете свои разочарования?
24. Бывает ли, что от возмущения Вы не можете вымолвить и слова, как будто у Вас язык к небу прилип?
25. Вы быстро начинаете злиться или впадать в гнев?
26. Вы сильно волнуетесь на экзамене?
27. Вы долго дуетесь на обидчика?
28. Часто ли на зачетах и экзаменах Вы из-за сильного волнения не можете показать все, на что способны?
29. Волнуетесь ли Вы из-за пустяков?
30. Вы действительно принимаете все близко к сердцу?
31. Вам действительно свойственно быстро забывать свои неудачи?
32. Это правда, что во время ссоры Вы «не лезете за словом в карман»?

Обработка результатов. За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется по 1 баллу. Подсчитывается сумма баллов по каждой из четырех шкал:

Эмоциональная возбудимость – ответы «да» на вопросы 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29.

Интенсивность эмоций – ответы «да» на вопросы 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30.

Длительность эмоций – ответы «да» на вопросы 3, 11, 15, 19, 27, ответы «нет» на вопросы 7, 23, 31.

Отрицательное влияние эмоций на эффективность деятельности и общения – ответы «да» на вопросы 4, 12, 16, 24, 28, ответы «нет» на вопросы 8, 20, 32.

0–2 балла – низкий тестовый показатель;

3 балла – пониженный тестовый показатель;
4–5 баллов – средний тестовый показатель;
6 баллов – повышенный тестовый показатель;
7–8 баллов – высокий тестовый показатель.

Приложение 11

Диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко

Диагностика уровня эмпатических способностей испытуемого.

Инструкция к тесту

Ответьте на каждый вопрос «да», если он верно описывает ваше поведение, и «нет», если Ваше поведение не соответствует тому, о чем говорится в вопросе.

Тестовый материал

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю “родственную душу” в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности – бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.

13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.

14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.

15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.

16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.

17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.

18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.

19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.

20. Чужой смех обычно заражает меня.

21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.

22. Плакать от счастья глупо.

23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.

24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.

25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.

26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.

27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, «разложив по полочкам».

28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.

29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.

Ключ к тесту

Подсчитывается число правильных ответов (соответствующих «ключу») по каждой шкале. Затем определяется суммарная оценка:

- Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31;
- Эмоциональный канал эмпатии: -2, +8, -14, +20, -26, +32;

- Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
- Установки, способствующие эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
- Проникающая способность в эмпатии: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
- Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Интерпретация результатов теста

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. Оценки на каждой шкале могут варьироваться от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в эмоциональный резонанс с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности респондента видеть поведение партнеров, действовать в условиях дефицита исходной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции замыкаются и обобщаются различные сведения о партнерах. Интуиция, надо полагать, менее зависит от оценочных стереотипов, чем осмысленное восприятие партнеров.

Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических

каналов. Эффективность эмпатии, вероятно, снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует информационно-энергетическому обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация – еще одно неременное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе сопереживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию. Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль в интерпретации основного показателя – уровня эмпатии.

Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов. По предварительным данным В.В. Бойко, можно считать:

- 30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии;
- 29–22 – средний;
- 21–15 – заниженный;
- менее 14 баллов – очень низкий.

Приложение 12

Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта – МЭИ (М.А. Мануйлова)

Инструкция: прочитайте внимательно следующие 40 утверждений и оцените их по пятибалльной шкале. Каждому утверждению присваивайте балл, который больше всего подходит лично Вам, по следующей шкале: 5 – всегда; 4 – чаще всего; 3 – иногда; 2 – редко; 1 – никогда.

1. Я четко осознаю свои чувства и эмоции.
2. В моих публичных выступлениях отсутствуют эмоции.
3. Мое спонтанное поведение не мешает мне достигать намеченной цели.
4. В конфликтных ситуациях я скрываю свои эмоции, чувства.
5. Я внимательно выслушиваю партнеров по общению.
6. Принимать решение в конфликтной ситуации необходимо сразу.
7. Я стараюсь меньше влиять на поступки и чувства других людей.
8. Я предпочитаю контролировать людей.
9. Я в равной степени осознаю свою ранимость и свою силу.
10. Мне важно мнение людей, если я дал волю чувствам.
11. Мне удастся контролировать свои чувства, даже когда я сердит или расстроен
12. При общении с начальством я теряюсь и думаю только о том, чтобы поскорее закончился разговор.
13. Я сосредоточен на чувствах других.
14. Разногласия я стараюсь устранять сразу, как их обнаружил.
15. Я позволяю другим взять на себя мою роль руководителя и при этом их не контролирую.
16. Мне свойственно использовать власть, принадлежащую по должности.
17. Мне удастся скрывать неприязнь к плохому человеку.
18. В общении с коллегами я могу думать о чем-то своем.
19. Во всех ситуациях я открыто выражаю свои чувства.
20. Поломка телевизора (бытовой техники) может заставить меня растеряться, впасть в отчаяние.

21. Я общаюсь с другими так, чтобы они гордились своими успехами.
22. Я не обращаю внимание на психологические состояния коллег при достижении общих целей.
23. Я помогаю другим лучше понять себя.
24. В общении я сосредотачиваюсь на цели, а не на чувствах.
25. Я легко выражаю симпатию к другому человеку.
26. Близкие люди одергивают меня: расслабься.
27. Я свободно выражаю свои чувства.
28. Я ощущаю неуверенность в общении с людьми.
29. Я понимаю чужие чувства, даже если дискуссия проходит на повышенных тонах.
30. Мне безразличны чувства других возникающие в ходе совместной работы.
31. Я подбадриваю других, чтобы они делали работу лучше.
32. Мне сложно высказаться прямо о мешающем мне поведении другого человека.
33. Я доверяю своим чувствам при принятии серьезных решений.
34. Мне трудно смотреть прямо в глаза малознакомому человеку.
35. Я искренен, когда говорю о своих чувствах и намерениях с другими.
36. Когда я выражаю партнеру эмоциональную поддержку, он этого не воспринимает, не чувствует.
37. Мне важно, какие чувства и эмоции привели к конфликту.
38. Мне все равно, что чувствует неприятный мне человек.
39. Своей позой, глазами, интонацией я показываю свое отношение к другому человеку.
40. Мне сложно вести критический разговор, чтобы собеседник не обиделся, принял критику.

Ключ:

Шкалы	вопросы	всегда	Чаше всего	иногда	редко	никогда
1. «Прямые»	1,9,17,25,33	5	4	3	2	1
«Обратные»	2,10,18,26,34	5	4	3	2	1
2. «Прямые»	3,11,19,27,35	5	4	3	2	1
«Обратные»	4,12,20,28,36	5	4	3	2	1
3. «Прямые»	5,13,21,29,37	5	4	3	2	1

«Обратные» 6,14,22,30,38	5	4	3	2	1
4. «Прямые» 7,15,23,31,39	5	4	3	2	1
«Обратные» 8,16,24,32,40.	5	4	3	2	1

Обработка результатов:

В соответствии с ключом рассчитывается сумма баллов по «прямым» и «обратным» вопросам. Затем для каждой шкалы рассчитывается индекс по формуле $A-B$, где A – сумма баллов по «прямым» вопросам, B – по обратным. То есть, из суммы баллов по «прямым» вопросам необходимо вычесть сумму баллов по «обратным» вопросам.

Интегральные индексы:

1. Внутриличностный аспект эмоционального интеллекта (способность к осознанию и принятию своих чувств, самоконтроль): сумма баллов по 1 и 2 шкалам.
 2. Межличностный аспект эмоционального интеллекта (способность к распознаванию, пониманию и изменению эмоциональных состояний других людей): сумма баллов по 3 и 4 шкалам.
 3. Интегральный показатель эмоционального интеллекта: сумма баллов по всем шкалам опросника.
- Диапазон баллов по каждой шкале: min – -20 баллов, max – +20 баллов.

Интерпретация шкал опросника МЭИ:

1. Интегральный показатель.

Высокий уровень эмоционального интеллекта предполагает отсутствие или незначительное различие в иерархической зависимости отдельных компонентов, все формы интегративно проявляются на всех уровнях. Эмоциональный интеллект считается высоко развитым при условии, что все формы представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии, поведении и деятельности.

Средний уровень развития эмоционального интеллекта характеризуется яркой выраженностью развития отдельных аспектов эмоционального интеллекта и низким уровнем развития других его компонентов. Средний уровень предполагает наличие способности к развитию отдельных компонентов эмоционального интеллекта.

Низкий уровень развития эмоционального интеллекта представлен низкими количественными результатами диагностики и характеризуется отсутствием мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности, во взаимодействии и общении. Эмоциональный интеллект можно развить в любом возрасте.

Внутриличностный аспект

Шкала 1. Осознание своих чувств и эмоций.

Высокие показатели:

Развитое эмоциональное самосознание, способность жить «в унисон» со своими внутренними эмоциями хорошее понимание роли чувств в работе и в общении. Адекватная осведомленность о эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в профессиональной деятельности, что является важным критерием продуктивности деятельности.

Высокая потребность в познании самого себя. Высокая адекватная самооценка психолога – педагогических знаний, осознание своих способностей, высокая самооценка восприятия себя со стороны партнеров по взаимодействию и как выйдете в глазах окружающих. Развитая рефлексия – процесс зеркального взаимоотображения субъектов, содержанием которого является воспроизведение, воссоздание особенностей партнеров по общению. Рефлексия от процесса самопознания внутренних состояний переходит к пониманию другого путем размышления «с его позиции» и ведет к взаимопониманию. Рефлексия предполагает достаточную зрелость субъекта и целенаправленное внимание на деятельность собственной души.

Развитая интуиция. Активность и гибкость как личностные особенности эмоциональной сферы помогают быстро отзываться на окружающие события, сравнительно легко находить верное решение в проблемной ситуации.

Самонаблюдение играет важную роль в развитии самосознания и самоконтроля своих эмоциональных состояний и чувств.

Осознание и понимание собственных чувств и эмоций, то есть развитость внутриличностного аспекта эмоционального интеллекта, происходит за счет усиления внимания к своему духовному миру. Духовное взаимодействие есть высший уровень гуманистического, доверительного общения внутренне конгруэнтных партнеров.

Низкие показатели:

Низкая способность к пониманию роли собственных чувств в работе и в общении. Недостаточная осведомленность о эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний личности и их роли в профессиональной деятельности.

Невыраженная потребность в познании самого себя. Заниженная самооценка своих способностей, зачастую неадекватное представление о восприятии себя другими людьми. Низкий уровень рефлексии и понимания мыслей, чувств другого человека; конфликты и разногласия зачастую связаны с непониманием причин поведения другого, неумением понять его точку зрения. Отсутствию склонности к самонаблюдению. Недостаточная опора на интуицию в деятельности и общении, пассивность, ригидность коммуникации. Трудности в разрешении проблемных ситуаций, связанных с межличностным взаимодействием. Невысокий интерес к собственному внутреннему миру, духовному развитию.

Шкала 2. Управление своими чувствами и эмоциями.

Высокие показатели:

Развитая способность управлять своими эмоциями и чувствами, умение принимать и контролировать чувства и эмоции. Возможность использовать свои эмоции для достижения поставленной цели. Высокий уровень развития самоконтроля, глубокое осознание собственного психоэмоционального состояния в данный момент и понимания происходящего в окружающем мире.

Высокий уровень развития толерантности предполагает осознание человеком необходимости позитивного отношения к себе, осознание толерантной и интолерантной составляющих самого себя.

Развитое умение управлять собой, высокая наблюдательность, которая проявляется в умении подмечать малозаметные, существенные эмоциональные особенности партнеров по общению.

Высокий уровень развития управления своими чувствами и эмоциями, позитивное мышление, которое характеризуется единством позитивных эмоций и управлением поиском решения задач в профессиональной сфере. Позитивное мышление является показателем оптимистичного понимания мира, других людей и самого себя.

Низкие показатели:

Низкая способность управлять своими эмоциями и чувствами, импульсивность; эмоции часто мешают достижению цели. Низкий самоконтроль, недостаточное осознание своих эмоциональных состояний и чувств других людей.

Нетерпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образам жизни. Низкая наблюдательность в общении. Отсутствие установки на позитивное, оптимистичное восприятие себя и других людей, жизни в целом.

Межличностный аспект

Шкала 3. Осознание чувств и эмоций других людей

Высокие показатели:

Вы легко можете распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнеров по общению. Вы способны понять положение другого, представить мир глазами другого человека.

У Вас достаточно хорошо развит механизм идентификации, для которой необходима сильная эмоциональная связь и ориентация на другого человека.

Сопереживание – уподобление эмоциональному состоянию партнерам по общению и взаимодействию выражается в гуманном отношении к другим.

Высокий уровень межличностной симпатии, как одобрительного эмоционального отношения к партнерам по взаимодействию, проявляется в приветливости, восхищении, открытости во взаимодействии, оказании помощи на основе общих взглядов и интересов, выступает фактором интеграции людей и сохранению психологического комфорта в коллективе.

Благодаря способности к прогнозированию Вы умеете приписывать эмоциональный окрас ситуации, настраиваясь на те или иные переживания партнера по взаимодействию.

Вы способны позитивно влиять на результативность процесса общения, что служит источником самосовершенствования и саморазвития личностей, вовлеченных в конфликтную ситуацию, способствует поиску продуктивных решений проблем.

Высокий уровень развития осознания чувств и эмоций других людей является показателем целостного человековосприятия, то есть созданию образа партнера по общению, который включает в себя все уровни психического отражения и зависит от мировоззрения воспринимаемого.

Шкала 4. Управление чувствами и эмоциями других людей

Высокие показатели:

Высокий уровень развития умения управлять состоянием партнера подразумевает осуществление совокупности гуманистических индивидуализированных воздействий, выбранных Вами, направленных на предотвращение неблагоприятных состояний реципиента. Управление состоянием происходит в целях предупреждения снижения работоспособности и сохранения здоровья путем нормализации функционального состояния партнера по общению.

Вы умеете принимать решения, не ущемляя собственных интересов и не унижая другого.

У Вас высоко развито проникновение во внутренний мир другого человека за счет ощущения сопричастности к его переживаниям.

Высокий уровень развития Вашего эмоционального интеллекта характеризуется непредвзятостью и беспристрастным отношением к окружающим. Объективность присущая Вам характеризует Вас как уверенного в своих силах человека. Вы проявляете высокий уровень психологической гибкости в выстраивании отношений, для выбора любого стиля взаимодействия в зависимости от требований ситуации, способны на достижение хорошего психологического климата в коллективе.

Вы способны предвидеть развитие событий, результаты деятельности и способны подготовиться к реакции своего организма на некое событие до его наступления, а также внешним выражением (позой, движением) своего состояния повлиять на партнера по общению.

Теоретическая часть методики:

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – это способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. В структуре эмоционального интеллекта

существует два аспекта: внутриличностный и межличностный, или социальный (иными словами, способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми).

Так как ЭИ это интегративное понятие, состоящее из эмоции, интеллекта и воли, возникает необходимость дать понятия основных элементов ЭИ. Эмоция – психические процессы и состояния, связанные с инстинктами, потребностями, мотивами, которые отражают в форме непосредственного переживания значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Интеллект – общая способность к пониманию, познанию и решению проблем, определяющая успешность деятельности. Воля – способность действовать в направлении сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия, т.е. свои желания и стремления. (Большой психол. словарь. СПб., 2005). Можно сделать вывод, что воля в ЭИ – средство подчинения эмоционального интеллектуальному. Воля объединяет эмоции и интеллект в концепции эмоционального интеллекта.

Исходя из данных определений, можно описать эмоциональный интеллект как регуляцию внутренней и внешней психической деятельности человека. ЭИ – способность эмоционального понимания, познания своих состояний и партнеров по общению; управление своими действиями в направлении сознательно поставленной цели, регулируя внутренние состояния (желания, потребности); связано с переживанием значимости действующих на партнеров по общению явлений и ситуаций. ЭИ – субъективная характеристика личности.

Цель ЭИ – трансформация и прогрессивное развитие эмоциональной сферы субъекта.

Средства ЭИ: 1) внутреннего аспекта – эмоциональный потенциал личности (накапливается с опытом); 2) внешнего аспекта – операции реализации «технической» стороны (развивается в тренинге, акмеупражнениях).

Процесс ЭИ – осознание своего внутреннего состояния и партнера по общению, отражение внешнего эмоционального состояния другого человека.

Результат ЭИ – психические новообразования личности.

В модели эмоционального интеллекта нет иерархической зависимости, все формы интегративно проявляются на всех уровнях профессиональной деятельности в неразрывном слиянии и взаимодействии. ЭИ считается высоко развитым при условии, что все формы представлены качественными характеристиками и реализуются во взаимодействии, поведении и деятельности.

Разработанная методика диагностики ЭИ представляет собой опросник, состоящий из 40 вопросов-утверждений. Обследуемому предлагается оценить степень своего согласия с каждым утверждением по 5-балльной шкале.

Опросник содержит 4 субшкалы и 3 интегральных индекса: общего уровня ЭИ, выраженности внутриличностного и межличностного аспектов ЭИ.

Научное издание

**А.В. Савченков, Н.В. Уварина, Е.А. Гнатышина,
Г.В. Щагина**

**МОНИТОРИНГ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ
К РЕАЛИЗАЦИИ ПРАКТИК ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Методические рекомендации

Выпускающий редактор: *Цветкова А.В.*

Корректор: *Богданова Е.А.*

Верстка: *Рощина И.В.*



**Первое
экономическое
издательство**

Издание научных монографий:

mono@leconomic.ru

+7 495 648 62 41

Информация для авторов:

www.leconomic.ru

ISBN 978-5-91292-421-7



9 785912 924217

Сдано в набор 30.03.2022. Подписано в печать 06.04.2022.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная.

Гарнитура Times. Печать офсетная. Усл. печ. л. 9,0.

Тираж 500 экз. Заказ № 1579.

Отпечатано ПАО «Т8 Издательские технологии»

109316 Москва, Волгоградский проспект, дом 42, корпус 5

Тел.: +7 (499) 322-38-30