

**А.В. САВЧЕНКОВ, Н.Ю. КОРНЕЕВА, Н.В. УВАРИНА,
М.В. КОЖЕВНИКОВ, И.В. ЛАПЧИНСКАЯ**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ
*МОНОГРАФИЯ***

Работа выполнена в рамках фундаментальных и научных исследований ЮУНЦ РАО в сфере профессионально-педагогического образования, проекта 4 «Профессионально-педагогическое образование: трансформация накопленного опыта в реализуемую перспективу», подпроект 4.1. «Формирование профессиональной устойчивости педагогов в условиях экстремальной педагогики»

***Челябинск,
2019***

УДК 373.3

ББК 74.46

А 43

Савченков А.В. Формирование профессиональной устойчивости будущих педагогов в вузе: монография / А.В. Савченков, Н.Ю. Корнеева, Н.В. Уварина, М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская. – Челябинск, изд-во: ЗАО «Библиотека А. Мюллера», 2019. – 235 с.

ISBN 978-5-93162-204-0

Педагоги в своей повседневной деятельности на постоянной основе сталкиваются со стрессами и напряженными ситуациями, при этом успешное противостояние им является одним из ключевых факторов успешности их профессиональной деятельности. Профессиональная устойчивость педагога позволяет минимизировать стрессовые негативные влияния, успешно справляться с ними оставаясь в оптимальном психическом и физиологическом состоянии, успешно, длительно выполнять профессиональную деятельность.

Данная коллективная монография посвящена раскрытию различных аспектов проблемы формирования профессиональной устойчивости будущих педагогов в условиях вуза.

Материалы опубликованы в авторской редакции.

ISBN 978-5-93162-204-0

Рецензенты:

Гнатышина Е.А. доктор педагогических наук, профессор, директора Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО ЮУРГГПУ

Зайцев, В.С. кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО ЮУРГГПУ

© **А.В. Савченков, 2019**

© **Н.Ю. Корнеева, 2019**

© **Н.В. Уварина, 2019**

© **М.В. Кожевников, 2019**

© **И.В. Лапчинская, 2019**

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Эмоциональная устойчивость как компонент профессиональной устойчивости.....	7
Глава 2. Внедрение в образовательный процесс вуза элементов экстремальной педагогики как условие формирования профессиональной устойчивости	19
Глава 3. Инклюзивная подготовка педагогов как условие формирования их профессиональной устойчивости	39
Глава 4. Формирование учебной мотивации как условие профессиональной устойчивости студентов ВУЗа.....	70
Глава 5. Развитие творческих способностей как условие формирования профессиональной устойчивости будущих педагогов.....	100
Глава 6. Креативно-прогностическое управление в современном профессиональном образовании.....	140
Заключение.....	203
Библиографический список.....	212

ВВЕДЕНИЕ

Педагоги в своей повседневной деятельности на постоянной основе сталкиваются со стрессами и напряженными ситуациями, при этом успешное противостояние им является одним из ключевых факторов успешности их профессиональной деятельности. Профессиональная устойчивость педагога позволяет минимизировать стрессовые негативные влияния, успешно справляться с ними оставаясь в оптимальном психическом и физиологическом состоянии, успешно, длительно выполнять профессиональную деятельность. Проанализировав большое количество зарубежных исследований по проблеме стресса в деятельности педагогов, мы пришли к выводу, что: причинами стресса выступают нестабильность, несправедливое отношение со стороны руководства, негативные поступки обучающихся, стресс негативно влияет на физическое и психическое здоровье, снижает продуктивность деятельности. Стрессоустойчивость ученые чаще всего связывают: со способностью переносить значительные интеллектуальные, волевые и эмоциональные нагрузки; с эффективными копинг стратегиями поведения; формированию стрессоустойчивости способствует сбалансированное питание, физические упражнения, адекватные сон; стрессоустойчивость является важнейшим структурным компонентом профессиональной устойчивости педагога.

Успешность выполнения педагогической деятельности во многом определяется тем, насколько самостоятельно, стабильно и надежно она осуществляется. В этой связи особое значение приобретает формирование профессиональной устойчивости будущего специалиста – выпускника высшей профессиональной школы.

Педагоги в своей профессиональной деятельности ежедневно сталкиваются с экстремальными обстоятельствами: экономическая нестабильность, негативное поведение обучающихся, предвзятое отношение начальства, потребность самообучающихся утвердиться за счет педагога, большой объем методической нагрузки – это лишь малая часть обстоятельств, к которым невозможно привыкнуть и адаптироваться. Педагог должен относиться к экстремальным обстоятельствам в своей профессиональной

деятельности как к необходимому её элементу и уметь продуктивно справляться с трудными жизненными ситуациями, быть готовым к их преодолению, используя для этого различные способы и формы. В современных условиях, большинство педагогов, не обладают необходимыми жизненными навыками, опыта продуктивных действий в экстремальных ситуациях и их преодоления, у них возникает внутреннее напряжение, оно не могут найти продуктивный выход из трудной жизненной ситуации, что в свою очередь может привести к внутренним конфликтным состояниям, фрустрациям, стрессам, кризисным состояниям [126].

Педагогическая деятельность насыщена разного рода напряженными ситуациями и различными факторами, связанными с возможностью повышенного эмоционального реагирования. По степени напряженности нагрузка преподавателя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, т. е. профессионалов, непосредственно работающих с людьми. Условия деятельности становятся напряженной ситуацией тогда, когда они воспринимаются, понимаются, оцениваются людьми как трудные, сложные, опасные.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что причины напряженности педагогической деятельности обусловлены объективными и субъективными факторами. Под объективными факторами понимают внешние условия ситуации, ее сложность, т. е. сложные, напряженные условия деятельности (загруженность рабочего дня, столкновение с новыми, трудными ситуациями, повышенные интеллектуальные нагрузки и т. д.). Субъективные факторы – особенности личности, которые провоцируют чрезмерную чувствительность человека к определенным профессиональным трудностям, т.е. личностные (мотивационные, эмоциональные, социальные и др.) характеристики [126].

К основным причинам возникновения экстремальных ситуаций в педагогической деятельности, по нашему мнению, являются:

– нештатные ситуации взаимодействия преподавателя со студентами во время учебного процесса (нарушение дисциплины, правил поведения на лекционных и практических занятиях, непредвиденные конфликтные

ситуации, игнорирование требований преподавателя, попытки самоутвердиться за счет преподавателя);

– ситуации, возникающие во взаимоотношениях с коллегами и администрацией образовательной организации (расхождения во мнениях, перегруженность различными поручениями, несправедливое по мнению преподавателя распределение премиального фонда или учебной нагрузки, чрезмерный контроль, непродуманное введение новшеств и улучшений и т.д.);

– конфликтные ситуации во взаимоотношениях с родителями обучающихся (расхождения в оценке обучающегося со стороны преподавателя и родителей относительно его учебной деятельности, поступков, их поведения в различных ситуациях, невнимательное отношение со стороны родителей к воспитанию детей и т.д.);

– информационная перегруженность всех субъектов образовательного процесса, необходимость принимать решения при высокой степени ответственности за последствия;

– эмоциональная перегруженность, напряженность и эмоциональная неустойчивость, нарушения в поведении и деятельности (грубость, несдержанность, оскорбления обучающихся и т.д.);

– агрессивная реакция на поступки обучающихся и коллег, связанная с профессиональным выгоранием, депрессивными состояниями, тревожностью, отчаянием [28; 51; 57].

По нашему мнению, разрешение экстремальных ситуаций в педагогической деятельности во многом зависит от умения преподавателя управлять своими эмоциями в целях предупреждения нарушения внутреннего баланса и к обретению навыков контроля над стрессорами и уровнем эмоциональной нагрузки на обучающихся. Экстремальная педагогика должна обеспечить способность функционирования психики будущего педагога профессионального обучения в оптимальном состоянии в рамках его нахождения в экстремальной ситуации.

ГЛАВА 1. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Педагогическую деятельность можно отнести к ряду профессий наиболее интеллектуально и эмоционально напряженных, она все чаще связана с большим количеством стресс-факторов (девиантное поведение обучающихся, недопонимания со стороны администрации и родителей, большая методическая нагрузка и т.д.) [122]. Профессиональная устойчивость педагога позволяет минимизировать данные негативные влияния, успешно справляться с ними оставаясь в оптимальном психическом и физиологическом состоянии, успешно, длительно выполнять профессиональную деятельность [152].

Эмоциональная устойчивость рассматривается как ключевой структурный компонент профессиональной устойчивости педагога, позволяющий контролировать собственное эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других участников образовательного процесса, выполнять профессиональную деятельность в экстремальных условиях на высоком уровне продуктивности, способность педагога поддерживать комфортное эмоциональное состояние после воздействия на него стресс-факторов [24; 83; 118]. В тоже время деятельность по формированию профессиональной устойчивости и эмоциональной устойчивости в педагогических вузах практически не ведётся, исходя из данного постулата мы видим необходимость подробно остановиться на данной проблеме.

Методология исследования. Проблема профессиональной устойчивости педагогов начала активно разрабатываться в 90-е годы XX века, так как ученые обратили внимание на постоянно усложняющиеся условия деятельности педагогов и неготовности их к ним. Так Ю.В. Чельшева рассматривает профессиональную устойчивость, как интегративное качество личности педагогов, и считает ее структурными компонентами профессиональную направленность, профессиональное самосознание, готовность к самостоятельному решению профессиональных задач и считает,

что данное качество возможно формировать и корректировать уже в процессе вузовской подготовки [152].

Коллектив ученых М.А. Лазарева, О.В. Стукалова, Т.В. Темирова считают, что профессиональная устойчивость педагогов является частью своего рода профессиональной субкультуры педагога, является одним из способов преодоления профессионального выгорания, взаимосвязана с готовностью брать на себя ответственность за сложные жизненные решения, предполагает самосовершенствование педагога в его профессиональной деятельности, активную жизненную позицию, принятие ценностей педагогической профессии и педагогического коллектива. По мнению данных ученых формирование профессиональной устойчивости педагога, в свою очередь детерминирует проявление творческой активности, высокую степень интереса к профессии [75].

В.В. Гузь [41] понимает под профессиональной устойчивостью педагога качественную характеристику его как субъекта педагогической деятельности, отражает уровень стабильности его ценностных установок, эмоционально-волевых процессов и состояний. По мнению ученого показателями профессиональной устойчивости педагогов выступает его субъектность, социальная зрелость и профессиональная компетентность.

А.А. Перевалова [102] под профессиональной устойчивостью понимает интегративное свойство личности, позволяющее активно, самостоятельно, без эмоциональных срывов выполнять профессиональные функции на протяжении длительного времени.

З.Н. Курлянд [72] трактует профессиональную устойчивость как сложное интегративное качество, синтез качеств и свойств личности, который позволяет уверенно, самостоятельно, с наименьшими эмоциональными затратами, качественно и безошибочно выполнять свою профессиональную деятельность в течении длительного промежутка времени.

Анализируя зарубежные подходы к проблеме профессиональной устойчивости отметим, что близким по значению к термину профессиональная

устойчивость в зарубежных исследованиях считается понятие «Самоэффективность учителя (TSE)» – это степень подготовленности педагога к педагогической деятельности, его способность достичь поставленных в данной деятельности целей обучения и воспитания, способность сопротивляться факторам риска, низкий уровень ситуативной и личностной тревожности [177; 193]. Группа ученых M. Kunter, U. Klusmann, J. Baumert, D. Richter, T. Voss, A. Nachfeld [181] рассматривают профессиональную устойчивость, как один из компонентов профессиональной компетентности педагога, которая включает устойчивую мотивацию к педагогической профессии, способность к саморегуляции и самосовершенствованию.

T.L. Good и A.L. Lavigne [174] посвятили свое исследование профессиональной стабильности педагогов, под которой понимают способность длительное время сохранять стабильность поведения, стабильность результатов обучающихся.

Профессиональную устойчивость педагогов связывают со способностью противостоять эмоциональному выгоранию и истощению, группой ученых была выявлена взаимосвязь между эмоциональным состоянием учителя и обучающихся и их взаимообусловленностью [177].

Большое количество зарубежных исследований посвящено эмоциональной устойчивости педагогов, которую считают синонимом профессиональной устойчивости. По мнению T. Voss, W. Wagner, U. Klusmann, U. Trautwein, M. Kunter [194] эмоциональная устойчивость – это личностное качество педагога, позволяющее ему избежать эмоционального истощения, успешно адаптироваться к эмоционально напряженным ситуациям. Эмоционально устойчивый педагог способен управлять эмоциональным состоянием обучающихся, предотвращает конфликты, бережно расходует свои психические ресурсы. Ученые M. Lee, R. Pekrun, J. Taxer, P. Schutz, I. Vog, X. Xie [182] в своем исследовании посвященном изучению эмоциональной сферы педагогов, считают, что эмоциональная

устойчивость позволяет им регулировать собственное эмоциональное состояние, эмоционально устойчивые педагоги наслаждаются позитивными эмоциями, негативные эмоции переживаются ими легче, такие педагоги не склонны к гневу, тревожности и фрустрации.

Обобщая вышеназванные авторские определения, можно выделить несколько ключевых тенденций:

1. большинство авторов рассматривают профессиональную устойчивость, как интегративное качество личности, которое возможно сформировать в период обучения в вузе;

2. многие авторы рассматривают профессиональную устойчивость как ключевой компонент профессиональной культуры педагога, без овладения которой невозможна продуктивная профессиональная деятельность;

3. в числе структурных компонентов профессиональной устойчивости выделяют мотивационный, ценностный, когнитивный и эмоциональный компоненты;

4. некоторые исследователи считают, что профессиональная устойчивость является синонимом термина «эмоциональная устойчивость» и подразумевает устойчивость эмоциональных реакций, способность регулировать эмоциональное состояние, управлять эмоциональным состоянием других субъектов образовательного процесса;

5. профессиональная устойчивость подразумевает способность длительно, стабильно и на высоком уровне продуктивности выполнять профессиональную деятельность в любых, в том числе и стрессовых условиях;

6. во многих авторских определениях, указывается на саморазвитие, самосовершенствование, как ключевых компонентов профессиональной устойчивости педагогов;

7. несколько исследований связывают профессиональную устойчивость, как фактор успешной профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, которые все чаще случаются в деятельности преподавателей.

Обобщая вышесказанное, мы под *профессиональной устойчивостью педагога* понимаем, интегративное качество личности, обеспечивающее стабильное выполнение профессиональной деятельности в течении длительного времени, на высоком уровне продуктивности в том числе и в эмоционально-напряженных и экстремальных ситуациях. Структурными компонентами содержания данного понятия являются эмоциональная устойчивость и эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость, прогностические и рефлексивные умения.

Перейдем к анализу термина «эмоциональная устойчивость». Н.И. Вьюнова, В.Ю. Плотникова и С.И. Пуртова под данным термином понимают «интегративное свойство личности, позволяющее стабилизировать ее психомоторное состояние, гармонизировать стенические и астенические эмоции в различных эмоциогенных ситуациях, возникающих в процессе и результате учебно-профессиональной деятельности будущего педагога-психолога» [34, С. 38-39]. В качестве критериев эмоциональной устойчивости авторы выделяют мотивационный, когнитивный, эмоциональный, волевой и коммуникативный. Интересным с нашей точки зрения является взгляд авторов на эмоциональный компонент эмоциональной устойчивости, о несформированности данного компонента можно судить по эмоциональной пассивности, слабом отклике на внешние воздействия, эмоциональной возбудимости, ненормативной агрессии. Сформированность данного компонента проявляется в способности полноценно функционировать вне зависимости от силы и интенсивности внешних раздражителей, постоянство принципов и целей педагога, гибкости поведения, динамики мотивов его личности [34].

По мнению Е.А. Дугиновой [47], эмоциональная устойчивость – это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее готовность противостоять стрессам, трудным жизненным ситуациям, подразумевает способность выдерживать чрезмерное возбуждение и эмоциональное напряжение, сохранять высокий уровень активности. По мнению

Ю.В. Яковлевой [164] эмоциональная устойчивость является профессионально-значимым качеством личности педагога, позволяющим контролировать проявление эмоций и адекватно действовать в эмоциогенных ситуациях связанных с профессиональной деятельностью, это «интегративное свойство личности, проявляющееся в умении поддерживать динамическое равновесие между сохранением адекватного поведения в эмоционально значимой ситуации и восстановлением и поддержанием целостности личности, ее комфортного эмоционального состояния после стресса» [164, С. 93]. Т.А. Савина [118] под искомым термином понимает синтез психофизиологических качеств педагога, обеспечивающих ему возможность противостоять фрустрации и стрессам в педагогической деятельности, по мнению автора эмоциональная устойчивость проявляется в выдержке, самообладании, способности длительно переносить неблагоприятные психические воздействия.

Обобщив и проанализировав вышесказанное, а также ряд исследования по сходной тематике [39; 103; 126], мы выделили ряд общих подходов к термину «эмоциональная устойчивость»:

1. большинство исследователей понимают под эмоциональной устойчивостью интегративное свойство личности, позволяющее стабильно действовать в эмоциогенной обстановке;
2. в основном выделяют мотивационный, эмоциональный, волевой и когнитивный компоненты;
3. эмоционально устойчивый педагог способен управлять собственным эмоциональным состоянием и эмоциональными состояниями других участников образовательного процесса;
4. эмоциональная устойчивость является профессионально-значимым качеством педагога, позволяющим обеспечивать высокий уровень выполнения педагогической деятельности, даже в напряженных и экстремальных ситуациях.

Обобщая вышесказанное, а также ориентируясь на собственные исследования в области эмоциональной устойчивости, мы термин «эмоциональная устойчивость педагога» рассматриваем, как его готовность к распознаванию эмоций обучающихся, управлению их эмоциональным состоянием, способность быть эмоционально стабильным в экстремальных, эмоциогенных условиях профессиональной деятельности [126].

Мы считаем, что эмоциональная устойчивость, является ключевым компонентом сформированности профессиональной устойчивости, поэтому наше эмпирическое исследование было посвящено оценке с

Цель нашего исследования состоит в выявлении уровня сформированности компонентов эмоциональной устойчивости, так как они во многом определяют процесс формирования профессиональной устойчивости, так как эмоциональная устойчивость является ее ключевым компонентом.

Для оценки сформированности эмоциональной устойчивости студентов педагогического вуза, нами были сформулированы ее *компоненты*.

Эмоциональная устойчивость педагога состоит из нескольких *компонентов*, которые являются критериями и показателями ее сформированности:

- *мотивационный компонент*, предполагает готовность к развитию эмоциональной устойчивости, проявляет знания о рациональных установках на воспринимаемые профессиональные ситуации, в том числе и экстремальные;

- *когнитивный компонент*, определяется знаниями о сущности эмоциональной устойчивости и ее структурных компонентах, осознанием личностных ресурсов собственной психики, знанием приемов регуляции эмоциональных состояний;

- *эмоциональный компонент*, проявляется в способности самостоятельно регулировать собственное эмоциональное состояние, корректировать уровень ситуативной тревожности, самокритичность и

толерантность в эмоционально-напряженных и экстремальных ситуациях, способность адекватно оценивать собственные эмоциональные переживания;

Результаты и их обсуждение. Оценку мотивационного компонента производилась при помощи методики «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса [121], для оценки когнитивного компонента нами была применена методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (СППМ)» [91], для оценки эмоционального компонента нами была выбрана методика Ч.Д. Спилберга «Диагностика самооценки тревожности», адаптированная Ю.Л. Ханиным [132].

Базой исследования послужил Профессионально-педагогический институт Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета. В исследовании приняли участие 182 студента по направлениям подготовки бакалавриата: профессиональное обучение (по отраслям «Декоративно-прикладное искусство и дизайн»; «Экономика и управления»; «Транспорт»; «Производство продовольственных продуктов»; «Правоведение и правоохранительная деятельность», среди них 120 девушек и 62 юноши. Столь значимые гендерные различия выборки можно объяснить популярностью педагогического направления у девушек и снижением к нему интереса со стороны юношей.

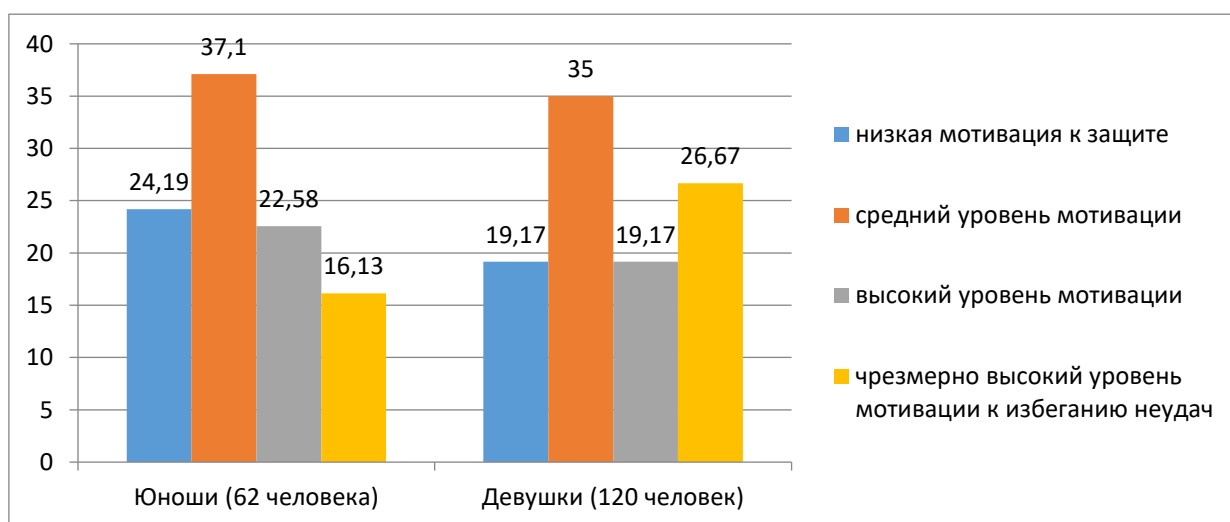


Рис. 1. Сравнительные результаты сформированности мотивационного компонента с учетом гендерных различий (в %)

Перейдем к анализу результатов исследования. Результаты диагностического исследования по методике «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса представлены в таблице 1.

Анализируя результаты исследования отметим, что низкая мотивация к защите в большей степени характерна для юношей (24,19%), для студентов с высоким уровнем защиты характерен страх перед трудностями и несчастьями, они боятся начинать что-то новое, испытывают страх перед публичными выступлениями и экзаменами, что несомненно отрицательно сказывается на их эмоциональной устойчивости. Отрадным фактом является то, что, больше половины студентов обладают средним и высоким уровнем мотивации. Чрезмерно высокий уровень мотивации к избеганию неудач выявлен 16,13% юношей и 26,67% девушек, что свидетельствует, часто об необдуманных поступках, стремлению к риску, что также может негативно сказаться на формировании эмоциональной устойчивости.

Результаты методики методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения (СППМ)» представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Характеристика особенностей саморегуляции студентов (в %)

№ п./п	Шкалы саморегуляции	Юноши (62 чел.)		Девушки (120 чел.)	
		высокий уровень	низкий уровень	высокий уровень	низкий уровень
1.	Планирование	38,71	61,29	46,67	53,33
2.	Моделирование	45,16	54,84	54,16	45,84
3.	Программирование	61,29	38,17	68,33	31,67
4.	Оценка результатов учебной деятельности	38,71	61,29	35,00	65,00
5.	Гибкость	35,48	64,52	24,16	75,84
6.	Самостоятельность	40,32	59,68	42,50	57,50
7.	Общий уровень саморегуляции	45,16	54,84	56,67	43,33

Большое значение для саморегуляции имеет способность выработки навыков планирования работы. Анализируя таблицу 2, мы видим, что показатели по данной шкале выше у юношей, т.е. им больше свойственна реалистичность и детализированность планов, их иерархичность и

устойчивость. Девушкам в большей степени свойственны сложности с построением планов и целеполаганием. Результаты по шкале «моделирования» также выше у юношей, им в большей степени свойственна способность выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. По шкале «программирование» и у юношей, и у девушек отмечены высокие результаты, они способны осознанно программировать свои действия, продумывать свое поведение для достижения намеченных целей. Данный факт несомненно положительно скажется на формировании их эмоциональной устойчивости.

Анализируя шкалу «Оценка результатов учебной деятельности» мы видим, что у студентов не сформированы критерии успешности, нет четких ориентиров для достижения целей. Тревожным является тот факт, что у студентов обоих полов низкие показатели по шкале «гибкость», что позволяет говорить о их неспособности перестраивать систему саморегуляции под воздействием внешних и внутренних условий, у них вызывает затруднения способность подстраиваться под динамически изменяющиеся условия ситуации. По шкале «самостоятельность» результаты так же примерно равны, около 40% студентов отмечена автономность, способность самостоятельно планировать деятельность, контролировать ход выполнения, критически оценивать результаты. У 60% курсантов отмечена зависимость от мнения окружающих, они не способны самостоятельно планировать свои действия, у них возникают сбои в деятельности. Оценивая общий уровень саморегуляции мы выяснили что у юношей он выше более чем на 10%. В целом оценивая сформированность когнитивного компонента эмоциональной устойчивости, отметим, что у большинства курсантов он сформирован не в полной мере.

Результаты методики Ч.Д. Спилберга «Диагностика самооценки тревожности» представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Характеристика особенностей проявления тревожности у студентов (в %)

	Тревожность	Юноши (62 чел.)	Девушки (120 чел.)
--	-------------	-----------------	--------------------

№ п./п		низкий уровень	умеренный уровень	высокий уровень	низкий уровень	умеренный уровень	высокий уровень
1.	Личностная	40,32	48,39	11,29	43,33	25,83	30,83
2.	Ситуативная	29,03	25,81	45,16	34,17	40,00	25,83
3.	Реактивная	45,16	22,58	32,26	29,17	35,00	35,83

Анализируя данные таблицы 2, мы видим, что у значительной части студентов (около 40%) преобладает высокий уровень личностной тревожности, они большинство ситуаций воспринимают как угрожающие, и реагируют на них состоянием тревоги, что несомненно является отрицательным фактором для формирования их эмоциональной устойчивости. Ситуативная тревожность в большей степени преобладает у девушек (43,33%), чем у юношей (30,83%). Реактивная тревожность в большей степени свойственна юношам (45,16%), эмоционально напряженные ситуации вызывают у них длительное напряжение, беспокойство и нервозность.

Оценивая эмоциональный компонент в целом, стоит отметить, что у большей группы студентов (1/3) преобладает высокий уровень тревожности, что является негативным фактором и требует специальной работы по ее коррекции, посредством тренингов, консультаций, практических занятий и других форм работы.

Выводы. Проведенный теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы: 1) педагогическая деятельность с каждым годом является все более эмоционально напряженной и характеризуется наличием большого количества стресс факторов, поэтому развитие профессиональной устойчивости педагогов является важнейшей задачей для образовательных организаций; 2) в зарубежной литературе понятие «профессиональная устойчивость» практически не встречается, вместо него используются термины близкие по значению «эмоциональная устойчивость», «эмоциональный интеллект», «самоэффективность учителя», которые по нашему мнению можно рассматривать как компоненты профессиональной устойчивости педагогов; 3) эмоциональная устойчивость является ключевым

компонентом профессиональной устойчивости педагога, позволяющим обеспечивать высокий уровень выполнения педагогической деятельности, даже в напряженных и экстремальных ситуациях.

Эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы: 1) около четверти студентов имеют высокий уровень мотивации защиты, они боятся начинать что-то новое, испытывают страх перед публичными выступлениями и экзаменами, что несомненно отрицательно сказывается на их эмоциональной устойчивости; 2) у юношей уровень саморегуляции выше, им больше свойственна реалистичность и детализированность планов, при этом у половины респондентов отмечен низкий уровень саморегуляции; 3) у значительной части студентов (около 40%) преобладает высокий уровень личностной тревожности, они большинство ситуаций воспринимают как угрожающие, и реагируют на них состоянием тревоги, что несомненно является отрицательным фактором для формирования их эмоциональной устойчивости.

Обобщая вышесказанное, отметим, что эмоциональная устойчивость педагогов является важнейшим компонентом их профессиональной устойчивости, и работа по ее развитию является перспективной задачей для педагогических вузов.

ГЛАВА 2. ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

Постановка проблемы. Деятельность педагога можно отнести к ряду профессий наиболее эмоциональной и интеллектуально напряженных, в последние годы все чаще педагогическая деятельность связана с различными экстремальными ситуациями: с различными проявлениями девиантного поведения обучающихся и их родителей, которые в частности могут привести к угрозе жизни, психического и физического здоровья всех субъектов образовательного процесса.

Исследователи D. Desouky и H. Allam [170] выяснили, что экстремальные ситуации в педагогической деятельности приводят к депрессии и тревоге у учителей. В статье авторов S. Merida-Lopez, N. Extremera, L. Rey, [184] сказано, что педагогическая деятельность связана с фоновыми стрессовыми факторами, что может привести к личностной тревожности. T. Goetz, E. Becker и др. [175] считают, что напряженные ситуации в педагогической деятельности приводят эмоциональному истощению педагогов.

Педагогическая деятельность наполнена разного рода напряженными ситуациями и различного рода экстремальными факторами, которые детерминируют возможность повышенного эмоционального выгорания и предъявляют особые требования к их эмоциональной устойчивости. По степени эмоциональной напряженности нагрузка преподавателя в среднем выше, чем у руководителей, менеджеров по продажам и других представителей профессий, работающих с людьми. Условия преподавательской деятельности становятся экстремальной ситуацией,

тогда, когда они воспринимаются, понимаются и оцениваются как сложные, трудные и опасные ¹.

Греческие ученые С. Kokkinos, G. Stavropoulos [179] считают, что стрессогенные факторы и низкий уровень профессиональных достижений приводит к эмоциональному выгоранию педагогов. J. Song [191] изучая конфликты с учениками в педагогической деятельности препятствуют профессиональному развитию педагогов, формированию у них профессиональной идентичности. Испанский ученый В. Gendron [171] в своей статье приходит к выводу, что в последние годы деятельность педагога связана насилием, стрессами, тревогой, депрессиями, эмоциональным выгоранием, давлением и издевательствам со стороны обучающихся, что приводит к снижению качества жизни педагогов. Исследованиям напряженных и экстремальных ситуаций в педагогической посвящены работы таких ученых, как Н. Cheng, А. Green, L. Treglown, А. Furnham, В.Р. Chapman [71]; К. Petrides, А. Furnham [168], Б.Д. Байтукбаевой [166], Г.А. Герцог [172], А.В. Савченкова [189] и др.

Причины напряженности педагогической деятельности обусловлены объективными и субъективными факторами. К объективным факторам относятся внешние условия педагогической деятельности, ее сложность т.е. сложные, напряженные условия (повышенная нагрузка в течении рабочего дня, повышенные интеллектуальные нагрузки, сложный контингент обучающихся и т.д.). К субъективным факторам можно отнести личностные особенности преподавателей, связанные с их чрезмерной чувствительностью к профессиональным трудностям, т.е. личностные (эмоциональные, мотивационные, социальные) характеристики. По сути напряженность педагогической деятельности зависит не только от внешних обстоятельств, но и от индивидуальных особенностей преподавателей,

¹ Кутузова, О.Б. Система эмоционально-волевой подготовки студентов медицинского колледжа в профессиональной деятельности в экстремальных условиях: автореф. дисс. канд. пед. наук. – Саратов, 2007. – 22 с.

мотивов их поведения, опыта, знаний, навыков, основных свойств нервной системы, в том числе и эмоциональной устойчивости^{2 3}.

Педагог должен относиться к экстремальным обстоятельствам в своей профессиональной деятельности как к необходимому её элементу и уметь продуктивно справляться с трудными жизненными ситуациями, быть готовым к их преодолению, используя для этого различные способы и формы. В современных условиях, большинство педагогов, не обладают необходимыми жизненными навыками, опыта продуктивных действий в экстремальных ситуациях и их преодоления, у них возникает внутреннее напряжение, оно не могут найти продуктивный выход из трудной жизненной ситуации, что в свою очередь может привести к внутренним конфликтным состояниям, фрустрациям, стрессам, кризисным состояниям.

Экстремальные ситуации возникают в отсутствии у человека подходящего опыта рационального поведения в создавшихся условиях, по сути приводя к поведенческому тупику. Процесс принятия решения затрудняется, фоном опасности и отсутствием стереотипа поведения, необходимых личностных качеств педагога⁴.

По мнению Н.В. Рязановой, *экстремальная ситуация* – это сложная, выходящая за рамки обыденности обстановка, которая складывается на определенной территории в результате действия определенных лиц, либо техногенных и других видов катастроф, угрожающая человеческими жертвами, материальными потерями и другими негативными последствиями.⁵

² Георгян, А.Р. Психолого-педагогические условия профилактики и конструктивного разрешения конфликтных ситуаций в системе отношений «учитель-ученик»: дисс. канд. пед. наук. – Владикавказ, 2008. – 192 с.

³ Лазаренко, Л.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы: дисс. канд. псих. наук. – Ставрополь, 2008. – 187 с.

⁴ Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. От экстремальных педагогических технологий к традиционной практике // [Электронный ресурс]. – режим доступа: http://library.by/portalus/modules/shkola/readme.php?subaction=showfull&id=1192110437&archive=1196815384&start_from=&ucat=&

⁵ Рязанова, Н.В. Экстремальные события и экстремальные ситуации: общие черты и отличительные признаки // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – СПб., изд-во: Санкт-

В статье Н.Б. Карабущенко, А.В. Иващенко, Н.Л. Сунгурова, И. Аль Масри [60] экстремальной считается такая ситуация, которая выходит за пределы человеческого опыта, где источником травматизма выступает сам человек и общество.

В статье F. Rusconi, E. Battaglioli [187] доказывается влияние экстремальных ситуаций в жизни человека, на снижение социальной активности и трудоспособности. Ученые F. Alosaimi, H. Alawad и др. [165] считают, что воздействие экстремальных условий без надлежащей стратегии их преодоления может привести к стрессу и психическим заболеваниям.

В учебнике по «юридической педагогике» А.М. Столяренко ⁶, такие качества личности, как смелость, мужество, устойчивость к опасностям, умение контролировать свои эмоции, считаются составляющей «педагогической сформированности человека», которая рассматривается как фундаментальная способность встречать и переносить различные трудности, невзгоды, личные кризисы, умения добиваться своих целей в любых условиях. Такое качество, как «педагогическая сформированность» по нашему мнению является одной из ключевых профессиональных компетенций педагога.

По нашему мнению, преподавателю в рамках готовности к эффективной деятельности в экстремальной ситуации необходимо:

- точно осознавать, с каким именно экстремальными ситуациями он может столкнуться, в чем особенности их протекания и какие трудности его могут ожидать;

Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации, 2007. – № 1. – С. 143-147.

⁶ Юридическая педагогика в МВД / Под ред. А.М. Столяренко. — М., Академия управления МВД России, 1997.— 735 с.

- уметь качественно выполнять свою повседневную профессиональную деятельность, не смотря на экстремальные факторы и трудности, свойственные для профессионально-экстремальных ситуаций;
- обладать отработанными умениями выполнять особые действия, адекватные специфике разных типов экстремальных ситуаций с которыми может столкнуться педагог в ходе образовательного процесса;
- владеть развитыми качествами и умениями действовать без растерянности, эффективно и успешно в непредвиденных условиях, впервые встретившись с различными стрессогенными факторами и ситуациями, обладать «привычкой к непривычному»;
- обладать повышенной эмоциональной устойчивостью, чтобы в любых, даже экстремальных условиях не снижать качество своей профессиональной деятельности и выполнять ее при полном самообладании;
- быть способным не взирая на внешние помехи и обстоятельства настойчиво, уверенно и в тоже время гибко выполнять свои намерения и достигать поставленные педагогические цели и задачи ⁷.

Наличие у педагога подготовленности к экстремальным ситуациям, выражающейся в обладания вышеперечисленными признаками, оказывает положительное влияние на личность преподавателя, его профессионализм. Осознание собственной неподготовленности, неготовности к педагогической деятельности в экстремальной ситуации – это основной источник трудностей в педагогической деятельности, где для них нет оснований. Подготовленный к экстремальным ситуациям педагог лучше разбирается в особенностях ее возникновения, правильно оценивает ее, понимает истинные мотивы субъектов данной ситуации, предвидит развитие дальнейших событий и возможные последствия ее развития для

⁷ Грунин, А.В. Формирование моральной ответственности курсантов в воспитывающей среде вуза: дисс. канд. пед. наук 13.00.08: Грунин Андрей Владимирович. – Кострома, 2011. – 190 с.

себя и других субъектов образовательного процесса, все это в совокупности позволяет педагогу сделать экстремальные события ожидаемыми, заранее быть к ним готовым, убрать эффект неожиданности, который может вызвать деструктивные эмоциональные реакции педагога. Подготовленный к экстремальным ситуациям педагог меньше нервничает, волнуется, не склонен к истерической манере поведения, допускает меньше ошибок в профессиональной деятельности, а если они случаются, то он склонен это спокойно переживать, тем самым, не создавая дополнительные трудности себе [119].

Более того, можно говорить о том, что подготовленный к экстремальным ситуациям педагог положительно влияет на коллектив обучающихся, благотворно сказывается на их дисциплине и психическом состоянии, из чего следует, что в педагогической деятельности подготовленного педагога гораздо реже возникают различные конфликтные и экстремальные ситуации.

По нашему мнению, подготовку педагогов к экстремальным ситуациям может обеспечить такая дисциплина как «экстремальная педагогика».

Рассматривая понятие «Экстремальная педагогика», мы выяснили, что в основном оно используется в рамках подготовки военных, работников правоохранительных органов к экстремальным ситуациям, преподавательская же деятельность в рамках данной проблемы практически не рассматривается.

По нашему мнению, термин «экстремальная педагогика» в первую очередь связан с формированием у будущих педагогов профессионального обучения способности адаптироваться к экстремальным ситуациям, принимать в них рациональное и обдуманное решение, определять последствия экстремальной ситуации для всех субъектов образовательного процесса и для своей будущей профессиональной деятельности.

Внедрение в образовательный процесс вуза элементов экстремальной педагогики позволит формировать у будущих педагогов профессионального обучения эмоциональную устойчивость и психическую устойчивость к экстремальным ситуациям. Разрешение экстремальной ситуации в педагогической деятельности во многом зависит от умения преподавателя управлять своими эмоциями в целях предупреждения нарушения внутреннего баланса и к обретению навыков контроля над стрессорами и уровнем эмоциональной нагрузки на обучающихся. Экстремальная педагогика должна обеспечить способность функционирования психики будущего педагога профессионального обучения в оптимальном состоянии в рамках его нахождения в экстремальной ситуации [43; 47].

Подводя итоги вышесказанного, мы в своем исследовании по *экстремальной педагогике* понимаем направление в педагогике, обеспечивающее освоение системы психологических и педагогических действий, эмоциональной устойчивости, а также элементов саморегуляции, направленных на способность функционирования психики в оптимальном состоянии в рамках экстремальной ситуации, на предупреждение данных ситуаций и выявление у обучающихся деструктивных эмоциональных состояний.

Мы рассматриваем возможность внедрения элементов экстремальной педагогики в образовательный процесс педагогических организаций осуществляющих подготовку педагогов, как один из значимых факторов становления их эмоциональной устойчивости.

Перейдем к анализу понятия «эмоциональная устойчивость» относительно проблемы деятельности педагога в экстремальных ситуациях.

В исследовании Т.А. Савиной⁸ эмоциональная устойчивость педагога рассматривается, как психологическая характеристика взрослого человека, характеризующая его как эмоционально зрелую личность, способную преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения, в сложных жизненных ситуациях. Эмоциональная устойчивость способна снижать влияние сильных эмоциональных воздействий, преодолевать крайний стресс, способствует проявлению готовности к деятельности в экстремальных ситуациях. Это важнейший фактор психологической надежности, эффективности, успешности в рамках деятельности педагога в экстремальных ситуациях, которые могут произойти в педагогической деятельности⁹.

В диссертационном исследовании Л.Ф. Мальгиной¹⁰, под эмоциональной устойчивостью понимается способность человека поддерживать динамическое равновесие между сохранением адекватного поведения в значимой ситуации и поддержанием целостности личности, способность человека поддерживать комфортное эмоциональное состояние после стресса. Показателями сформированной самооценки по мнению автора являются: адекватная самооценка, способность к рефлексивной и волевой регуляции поведения, низкий уровень невротичности. В статье Т.И. Куликовой и Д.В. Малого [70] говорится о том, что успешное проектирование педагогами психологически безопасной образовательной среды невозможно без высокого уровня развития у них профессиональных и личностных качеств и эмоциональной устойчивости.

⁸ Савина, Т.А. Эмоциональная устойчивость как фактор стабильности профессиональной деятельности педагога // Информация и образование: границы коммуникаций. – Горно-Алтайск, 2009. – № 1(9). – С. 89–90.

⁹ Буслаева, М.Ю. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа дисс. канд. псих. наук. – Челябинск, 2009. – 196 с.

¹⁰ Мальгина, Л.Ф. Эмоциональная устойчивость как средство формирования интеллектуальных способностей личности (на материале исследования подростков): автореф. дис. ... канд. псих. наук. – Новосибирск, 2009. – 24 с.

С.Г. Миронова [89] рассматривает эмоциональную устойчивость и эмоциональную гибкость, как компонент эмоционального интеллекта руководителя педагогического коллектива. Эмоциональный интеллект при этом проявляется через сдержанность и корректность в конфликтных ситуациях и, следовательно, помогает избегать экстремальных и эмоционально напряженных ситуаций. Важную роль эмоционального интеллекта для деятельности педагогов и руководителей так же подчеркивают в своем исследовании N. Taliadorou и P. Pashiardis [192].

В исследовании A. Iancu, A. Rusu и др. [175] развитие эмоциональной устойчивости рассматривается, как способ предотвращения эмоционального выгорания учителей. Ученые M. Lee, R. Pekrun, J. Taxer, P. Schutz, I. Vog, X. Xie [182] в своем исследовании посвященном изучению эмоциональной сферы педагог, считают, что эмоциональная устойчивость позволяет им регулировать собственное эмоциональное состояние, эмоционально устойчивые педагоги наслаждаются позитивными эмоциями, негативные эмоции переживаются ими легче, такие педагоги не склонны к гневу, тревожности и фрустрации. По мнению T. Voss, W. Wagner, U. Klusmann, U. Trautwein, M. Kunter [194] эмоциональная устойчивость это личностное качество педагога позволяющее ему избежать эмоционального истощение, успешно адаптироваться к эмоционально напряженным ситуациям. Эмоционально устойчивый учитель способен управлять эмоциональным состоянием учеников, предотвращает конфликты, бережно расходует свои психические ресурсы. Исследователи V. Wong, L. Ruble, Y. Yu, J. McGrew [196] считают, от уровня развития эмоциональной устойчивости педагога, зависит успешность его профессиональной деятельности, и выявили зависимость между уровнем эмоциональной устойчивости и способностью справляться со стрессовыми ситуациями.

Корейский ученый Cheol Whang Min [169] считает, что учитель способный контролировать свое эмоциональное состояние, способен осуществлять эмоциональный коучинг на основе системы эмоционального

распознавания, тем самым формируя психологическую устойчивость обучающихся. Kim Jin Wook [178] в ходе эмпирического исследования выяснил, что эмоциональная стабильность показала положительную корреляцию на положительные взаимоотношения с коллегами, руководством и обучающимися, в то время как эмоционально неустойчивые учителя склонны к конфликтам в коллективе, а следовательно выступают причиной возникновения экстремальных ситуаций.

С.М. Purazan [186] выяснил, что эмоциональная устойчивость педагога положительно сказывается на производительности его работы и на успеваемость учеников.

Обобщая вышесказанное, а также ориентируясь на собственные исследования в области эмоциональной устойчивости ¹¹, мы термин «эмоциональная устойчивость педагога» рассматриваем, как его готовность к распознаванию эмоций обучающихся, управлению их эмоциональным состоянием, способность быть эмоционально стабильным в экстремальных, эмоциогенных условиях профессиональной деятельности [53; 92; 97].

Эмоциональная устойчивость педагога состоит из нескольких *компонентов*, которые являются критериями и показателями ее сформированности:

- *мотивационный компонент*, предполагает готовность к развитию эмоциональной устойчивости, проявляет знания о рациональных установках на воспринимаемые профессиональные ситуации, в том числе и экстремальные;

- *когнитивный компонент*, определяется знаниями о сущности эмоциональной устойчивости и ее структурных компонентах, осознанием

¹¹ Савченков А.В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих педагогов в высшем учебном заведении: автореф. дисс. канд. пед. наук. – Челябинск, 2010. – 24 с.

личностных ресурсов собственной психики, знанием приемов регуляции эмоциональных состояний;

- *эмоциональный компонент*, проявляется в способности самостоятельно регулировать собственное эмоциональное состояние, корректировать уровень ситуативной тревожности, самокритичность и толерантность в эмоционально-напряженных и экстремальных ситуациях, способность адекватно оценивать собственные эмоциональные переживания;

- *деятельностный компонент*, подразумевает овладение приемами регуляции и саморегуляции, умения контролировать собственное внешне эмоциональное состояние в экстремальных ситуациях, умение регулировать эмоциональное состояние обучающихся в различных конфликтных ситуациях, способность взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса в ситуациях затрудненного общения.

Исходя из проведенного теоретического анализа научных источников, цель нашего исследования состоит в выявлении уровня сформированности компонентов эмоциональной устойчивости, так как от этого во многом зависит успешность преодоления ими экстремальных ситуаций в педагогической деятельности.

Методология. Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный подход В.П. Беспалько, Д.Б. Эльконин; структурный подход к изучению личности; анализ и обобщение научно-теоретических источников.

Базой исследования послужил Профессионально-педагогический институт Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета. В исследовании приняли участие 182 студента по направлениям подготовки бакалавриата: профессиональное обучение (по отраслям «Декоративно-прикладное искусство и дизайн»; «Экономика и управления»; «Транспорт»; «Производство продовольственных продуктов»; «Правоведение и правоохранительная деятельность», среди них 120 девушек и 62 юноши.

Столь значимые гендерные различия выборки можно объяснить популярностью педагогического направления у девушек и снижением к нему интереса со стороны юношей.

Подготовка данного профиля педагогов осуществляется для обеспечения профессиональных образовательных организаций (бывших учреждений НПО и современных СПО) Челябинской области квалифицированными кадрами, реализующими содержание специальных и общетехнических дисциплин стандарта образования соответствующего профиля, а также организующими производственное обучение. Квалификация такого профиля педагогических кадров носит бинарный характер. С одной стороны, педагог данного профиля должен обладать профессиональными компетенциями, предписываемыми педагогу, с другой, он является носителем профессиональных знаний и, что особенно важно, обладателем инженерно-технических и творческих профессионально важных умений специалиста соответствующей отрасли. Именно эта специфика профессионально-педагогического образования делает актуальным исследование эмоциональной устойчивости, а именно ее структурных компонентов, динамики развития, условий ее становления в вузе и в ходе практической подготовки студентов. Так как педагоги профессионального обучения все чаще в своей деятельности сталкиваются с эмоционально напряженными и конфликтными ситуациями в своей профессиональной деятельности.

В качестве методов исследования выступали диагностические методики: для оценки мотивационного компонента была использована методика «Направленность личности» В. Смейкал и М. Кучер¹², для выявления уровня сформированности когнитивного компонента нами был использован «Опросник черты эмоционального интеллекта (TEIQue)» [185], оценка эмоционального компонента осуществлялась посредством «Шкалы

¹² Алмазова, О.В. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2007. – 227 с.

реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина»¹³, для выявления деятельностного компонента мы использовали методику «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амрхана¹⁴. Стоит отметить, что диагностическое исследование проходило в разрезе гендерных различий респондентов.

Результаты исследования.

Результаты диагностического исследования по методике «Направленность личности» В. Смейкал и М. Кучер представлены на рисунке 1.

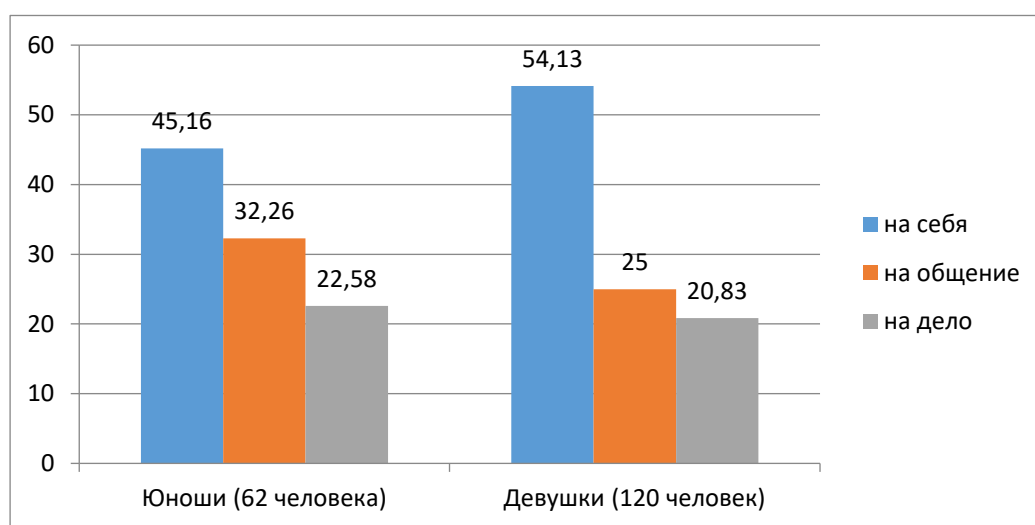


рис. 1. Сравнительные результаты уровня сформированности направленности личности юношей и девушек (в %)

fig.1. Comparative results of the level of formation of personality orientation of boys and girls (in %)

Анализируя результаты методики «Направленность личности», мы выяснили, что большинство студентов, будущих педагогов имеют ориентацию «на себя» 45,16% юношей и 54,13% девушек, это свидетельствует об их ориентации на прямое вознаграждение, выбор агрессивного поведения в достижении статуса, склонность к соперничеству, властность, раздражительность. Такой стиль поведения, в дальнейшей

¹³ Шкалы реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина // [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://psycabi.net/testy/179-test-na-trevozhnost-spilbergera-khanina-metodika-otsenki-trevozhnosti-ch-d-spilbergera-i-yu-l-khanina>

¹⁴ Методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амрхана// [Электронный ресурс]. – режим доступа: <http://psyttests.org/coping/amirkhan.html>

профессиональной деятельности может привести к возникновению конфликтных ситуаций с обучающимися и другими субъектами образовательного процесса, к постоянному возникновению эмоционально-напряженных ситуаций, стрессов. Педагог с направленностью «на себя» не обладает толерантностью в эмоционально-напряженных и экстремальных ситуациях, с трудом управляет своим эмоциональным состоянием, и эмоциями других субъектов образовательного процесса.

Значительная часть будущих педагогов 32,26% юношей и 25% девушек имеют направленность «на общение» и взаимоотношения, они стараются поддерживать хорошие взаимоотношения с другими субъектами образовательного процесса, но делают это только «для вида», они заинтересованы в коллективной деятельности, но в тоже время не вносят никакого вклада в его результативность. В будущей педагогической деятельности, такие студенты тоже будут склонны к конфликтам, что с большой долей вероятности может привести к возникновению экстремальных ситуаций.

Лишь малая часть будущих педагогов 22,58% юношей и 20,83% девушек имеют направленность «на дело», они стараются выполнить профессиональную деятельность на высоком уровне выстраивания деловых сотруднических отношений, в их деятельности редко возникают конфликтные и эмоционально-напряженные ситуации, они толерантны, самокритичны, управляют эмоциональным состоянием других субъектов образовательного процесса.

В ходе работы по развитию эмоциональной устойчивости мы планируем ввести в образовательный процесс вуза спецкурс «экстремальная педагогика», а также тренинги по развитию сензитивности и эмоционального интеллекта, мы считаем, что данная работа будет способствовать увеличению количества студентов с направленностью «на дело», что несомненно будет способствовать их эмоциональной готовности к экстремальным ситуациям в профессиональной деятельности.

Результаты диагностического исследования по «Опроснику черты эмоционального интеллекта (TEIQue)» представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Сравнительны результаты сформированности эмоционального интеллекта у юношей и девушек

Table 1.

Comparative results of emotional intelligence formation in boys and girls

Пол респондентов	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Контроль над эмоциями (в %)			
Юноши (62 чел.)	51,61	32,26	16,13
Девушки (120 чел.)	21,67	54,17	24,16
Контроль импульсов (в %)			
Юноши (62 чел.)	19,35	22,58	58,06
Девушки (120 чел.)	38,33	29,17	32,50
Стрессоустойчивость (в %)			
Юноши (62 чел.)	43,55	24,19	32,26
Девушки (120 чел.)	17,50	37,50	45,00
Управления эмоциями (в %)			
Юноши (62 чел.)	33,87	40,32	25,81
Девушки (120 чел.)	26,67	55,83	17,50
Ассертивность (в %)			
Юноши (62 чел.)	40,32	41,94	17,74
Девушки (120 чел.)	35,83	39,17	17,50
Осведомленность о социальной ситуации (в %)			
Юноши (62 чел.)	25,81	51,61	22,58
Девушки (120 чел.)	37,50	40,83	21,67
Адаптивность (в %)			
Юноши (62 чел.)	58,07	24,19	17,74
Девушки (120 чел.)	33,33	43,33	23,33
Выражение эмоций (в %)			
Юноши (62 чел.)	19,35	41,93	38,71
Девушки (120 чел.)	44,17	38,33	17,50
Восприятие эмоций (в %)			
Юноши (62 чел.)	30,64	29,03	40,32
Девушки (120 чел.)	26,67	30,83	42,50

От показателей развития эмоционального интеллекта, зависит умение педагогов взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса для достижения желаемых профессиональных целей, для достижения желаемого качества профессиональной деятельности. Педагог с высоким уровнем сформированности эмоционального интеллекта способен избегать эмоционально-напряженных ситуаций, попадая в

экстремальные ситуации в профессиональной деятельности, он чувствует себя в них уверенно, и они не становятся для него неожиданностью. Эмоциональный интеллект позволяет педагогу понимать себя и других, и использовать эти знания для достижения поставленных профессиональных целей.

Интерпретируя данные таблицы 1, мы можем констатировать, что такой важный показатель для продуктивной профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях, как «контроль над эмоциями», значительно лучше сформирован у юношей (у 51,61% выявлен высокий уровень), нежели чем у девушек (только у 21,67% выявлен высокий уровень). Девушек гораздо проще вывести из эмоционального равновесия, они склонны терять контроль над своим эмоциональным состоянием в экстремальных ситуациях, тем самым провоцируя их зачинщиков на более активные и агрессивные действия. В тоже время, по показателю «контроль импульсов» у юношей преобладает низкий уровень (58,06%), т.е. они склонны к агрессивным реакциям на раздражители, к поспешным, необдуманным решениям и сами могут выступать фактором возникновения эмоционально-напряженных ситуаций. По показателю «стрессоустойчивость» результаты юношей ожидаемо оказались выше (43,55% респондентов с высоким уровнем), данный факт означает, что они лучше справляются с внешним давлением и стрессом. Девушки оказавшись под давлением внешних факторов, склонны к снижению результативности профессиональной деятельности. В рамках показателя «управления эмоциями», который отвечает за способность управлять эмоциональными состояниями других людей результаты также выше у юношей, они в большей степени способны успокоить и мотивировать обучающихся в эмоционально-напряженной ситуации, вселить нужные эмоции другим субъектам образовательного процесса.

По показателю «ассертивность», показатели юношей ожидаемо выше, хотя и незначительно, так как в большей степени склонны отстаивать и

оспаривать свою точку зрения, что в свою очередь может быть одной из причин вызывающих напряженность в ученическом коллективе. Результаты по показателю «осведомленность о социальной ситуации» выше у девушек, они в большей степени склонны к установлению социальных связей, ориентированы на работу с людьми, получают удовольствие от межличностного общения, данный факт объясняет большую популярность у них педагогической профессии. Показатель «адаптивность» выше у юношей (58,07% респондентов с высоким уровнем) они быстрее адаптируются к жизненным обстоятельствам, в том числе и к экстремальным ситуациям в их профессиональной деятельности. Показатель «выражение эмоций» значительно лучше сформирован у девушек, чем у юношей (44,17% и 19,35% респондентов с высоким уровнем соответственно), они в большей степени способны выразить собственные эмоции, находить правильные слова и действия, столбы четко передать свои чувства.

Анализируя данные, по выборке в целом, можно отметить, что эмоциональный интеллект будущих педагогов сформирован на недостаточном уровне, что негативно скажется на их способности справляться с экстремальными ситуациями.

Результаты диагностики по «Шкале реактивной (ситуативной) и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина» представлены на рисунке 2.

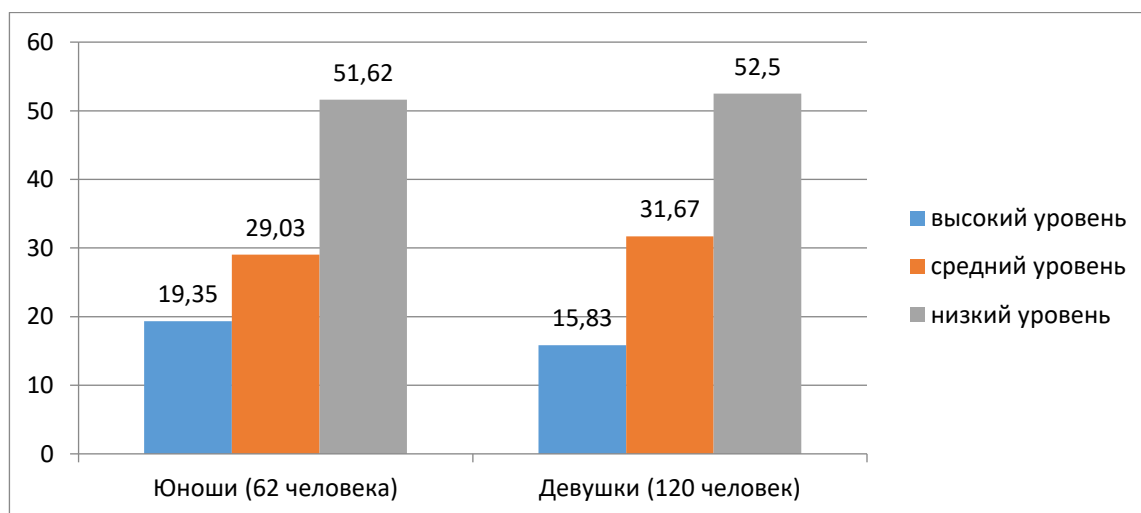


рис. 2. Сравнительные результаты уровня ситуативной и личностной тревожности юношей и девушек (в %)

fig.2. Comparative results of the level of situational and personal anxiety of boys and girls (in %)

Анализируя полученные данные, мы видим, что преобладают респонденты с низким и средним уровнем, что свидетельствует об отсутствии у них навыков сохранения психоэмоционального благополучия, устранения негативных факторов влияющих на их эмоциональное состояние, достижения душевного равновесия. Данный факт свидетельствует, об их неготовности к преодолению экстремальных ситуаций и их последствий в педагогической деятельности.

Результаты диагностического исследования по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амрхана представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Сравнительные результаты поведения респондентов в состоянии стресса и их «копинг-стратегий»

Table 2.

Comparative results of respondents «behavior under stress and their» coping strategies»

Поведение в состоянии стресса (в %)			
Пол респондентов	Уверенность	Сомнение	Истощение
Юноши (62 чел.)	67,74	14,52	17,74
Девушки (120 чел.)	44,17	29,17	26,66
Индикатор копинг-стратегий (в %)			
Пол респондентов	Разрешение проблем	Поиск социальной поддержки	Избегание проблем
Юноши (62 чел.)	33,87	30,64	35,49
Девушки (120 чел.)	27,50	41,67	30,83

Данные таблицы 2, свидетельствуют, что только треть респондентов ставят в приоритет копинг-стратегию «разрешение проблем», что свидетельствует об их направленности на поиск адекватного выхода из экстремальной ситуации, сохраняя при этом самообладание. Значительное число респондентов, не способны самостоятельно найти выход из критической ситуации и им требуется поддержка со стороны. И наконец около трети будущих педагогов стремятся к избеганию проблем, они

нерешительны, легко теряют самообладание и несомненно им будет сложно справиться с эмоциональным напряжением в экстремальной ситуации. Можно констатировать, что около 70% респондентов обоих полов, склонны к копинг-стратегиям, которые могут негативно сказаться на их эмоциональной устойчивости в экстремальной ситуации в педагогической деятельности.

Заключение. Проведенный теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы: 1) педагогическая деятельность наполнена эмоционально-напряженными и экстремальными ситуациями, что негативно сказывается на качестве работы педагогов, обуславливает эмоциональное выгорание, стрессы, депрессию; 2) термин «экстремальная педагогика» в большей степени используется в рамках подготовки военных, работников правоохранительных органов к экстремальным ситуациям, преподавательская же деятельность в рамках данной проблемы практически не рассматривается; 3) эмоциональная устойчивость является профессионально значимым качеством для педагога, так как позволяет регулировать собственное эмоциональное состояние и эмоции других участников образовательного процесса, легче переживать негативные эмоции связанные с экстремальными ситуациями в профессиональной деятельности, избегать эмоционального истощения.

Проведенное эмпирическое исследование привело к следующим результатам: 1) у большинства будущих педагогов преобладает направленность «на себя» и «на общение», они склонны к агрессивности, соперничеству, властности, раздражительности, что в последствии может привести к возникновению эмоционально-напряженных ситуаций в педагогической деятельности; 2) большинство показателей развития эмоционального интеллекта «контроль над эмоциями», «стрессоустойчивость», «ассертивность», «управления эмоциями» выше у юношей, в тоже время «осведомленность о социальной ситуации» выше у

девушек, они в большей степени склонны к установлению социальных связей, ориентированы на работу с людьми, данный факт объясняет большую популярность у них педагогической профессии, в целом уровень сформированности эмоционального интеллекта можно признать недостаточным; 3) у 2/3 студентов выявлен низкий и средний уровень личностной и ситуативной тревожности, что свидетельствует об отсутствии у них навыков сохранения психоэмоционального благополучия, устранения негативных факторов влияющих на их эмоциональное состояние; 4) больше половины будущих педагогов ставят в приоритет копинг-стратегии «поиск социальной поддержки» и «избегание проблем», что несомненно отрицательно скажется на их способности находить адекватный выход из экстремальных ситуаций.

Анализируя полученные диагностические данные в совокупности, мы пришли к выводу, что не один из изучаемых нами компонентов (мотивационный, когнитивный, эмоциональный и деятельностный) эмоциональной устойчивости не сформирован у будущих педагогов на высоком уровне, что может негативно сказаться на их способности сохранять самообладание в экстремальных ситуациях, на их способности находить выход из данных ситуаций, управлять своим эмоциональным состоянием и состоянием других субъектов образовательной деятельности. Мы считаем, что внедрение в образовательный процесс вуза спецкурса «экстремальная педагогика», а также специально разработанных тренингов, упражнений позволит подготовить будущих педагогов к экстремальным ситуациям, которые все чаще встречаются в педагогической деятельности.

ГЛАВА 3. ИНКЛЮЗИВНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ

«Образование обучающихся с особыми потребностями является одной из основных задач для страны. Это необходимое условие создания действительно инклюзивного общества, где каждый сможет чувствовать причастность и востребованность своих действий. Мы обязаны дать возможность каждому ребенку, независимо от его потребностей и других обстоятельств, полностью реализовать свой потенциал, приносить пользу обществу и стать полноценным его членом»

Дэвид Бланкет

В формировании личности будущего специалиста, его мировоззрения, профессиональных качеств, ведущую роль играет преподаватель организации среднего профессионального образования. Его влияние обычно отличается от влияния школьного педагога, потому что характер отношений между преподавателями и студентами в среднем учебном заведении значительно меняется. Студент первого курса - это вчерашний школьник, который иногда еще до конца не осознает, для чего он пришел учиться в техникум или колледж. Согласно Национальной доктрине образования система «преподаватель – студент», что действует в системе среднего профессионального образования, направленная на формирование личности высококвалифицированного специалиста, гражданина, патриота.

Исследования многих педагогов и психологов (Н.Ф. Левитов, А.Н. Матюшкин, Б.М. Теплов, В.П. Давыдов, В.Н. Струманский и др.) подчеркивают связь процесса формирования личности с тем влиянием, которое осуществляет преподаватель на разум и чувства воспитанников. Педагог профессиональной школы должен быть высококвалифицированным ученым, специалистом, ученым, так и воспитателем.

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и его структурное подразделение Профессионально-педагогический институт осуществляют подготовку педагогов профессионального обучения по направлениям бакалавриата: 44.03.04. Профессиональное обучение (по отраслям), направления: Декоративно прикладное искусство и дизайн; Транспорт, Производство продовольственных продуктов; Информатика и вычислительная техника; Экономика и управление; Право и правоохранительная деятельность. На уровне магистратуры: 44.04. 04 Профессиональное обучение (по отраслям), направления: Менеджмент профессионального образования; Инновационные транспортные технологии; Управление информационной безопасностью в профессиональном образовании; Стратегическое управление и маркетинг в профессиональном образовании. Направления деятельности в области подготовки будущих педагогов профессионального обучения в деятельности Профессионально-педагогического института представлены на Рисунке 1.

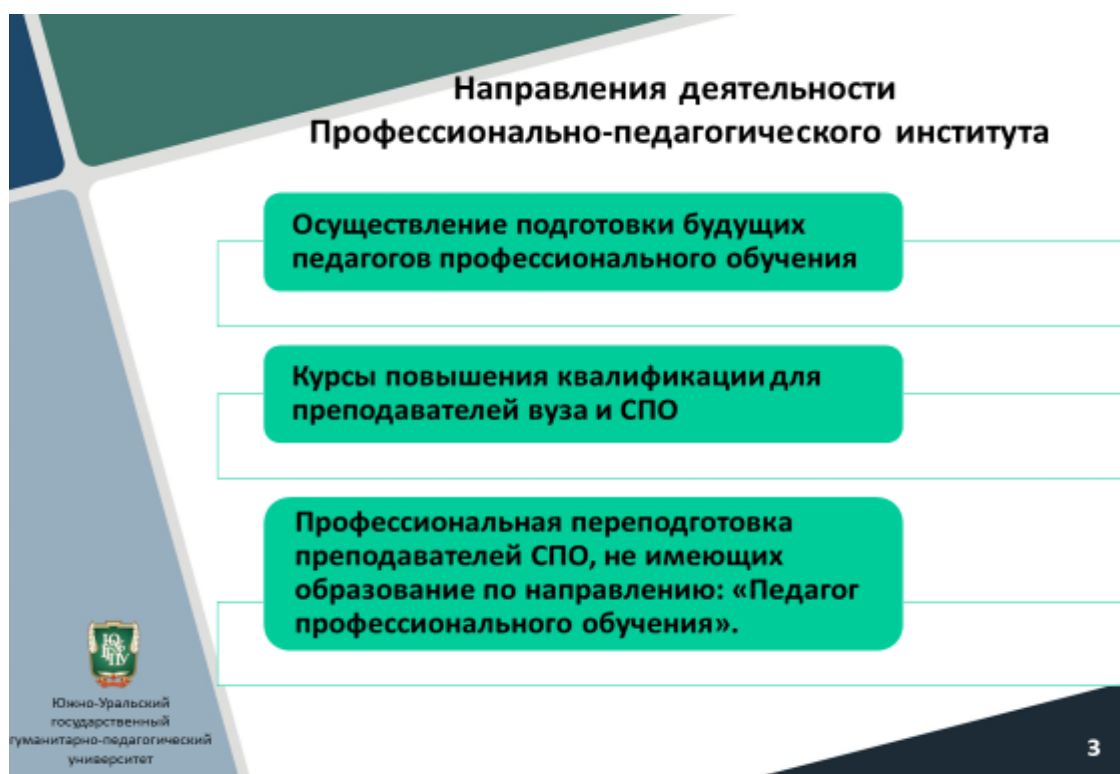


Рисунок 1. Направления деятельности Профессионально-педагогического института

В структуре Профессионально-педагогического института действует кафедра «Подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик» к приоритетным направлениям которой относится:

- подготовка высококвалифицированного специалиста способного к решению актуальных проблем обучения и воспитания обучающейся молодежи ориентированного на практическую деятельность в современных учреждениях профессионального образования
- внедрение достижений психолого–педагогической науки в учебно–воспитательный процесс
- обеспечение полноценного участия коллектива кафедры в конкурсах грантов областного, российского и международного уровней.

В связи с вышеизложенным, педагоги кафедры ПППОиПМ в рамках реализации проекта научного центра Академии российского образования на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета» на 2018-2020 годы в рамках реализации проекта «Креативно-прогностическое управление образовательной организацией профессионального образования в условиях поликультурной среды», входящего в комплексную программу «Педагогическое образование на Южном Урале: научные основы развития и инноваций» и реализации подпроекта: Формирование профессиональной устойчивости педагогов в условиях экстремальной педагогики, разработали теоретическую основу готовности педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной среды в образовании как фактор формирования профессиональной устойчивости.

Любая педагогическая деятельность является эмоционально напряженной. Условия такой деятельности в системе СПО имеют свою специфику, связанную с необходимостью чтения лекций для студентов, проведения практических занятий, руководства самостоятельной и научно-исследовательской деятельностью и т.д. Так, например, чтение лекций

перед большой аудиторией связано не только с умением ознакомить студентов с данными конкретной науки, но и делать их доступными, интересными, методически выверенными, кроме того необходимо управлять вниманием студентов, активизировать их мышление, быстро реагировать на атмосферу в аудитории, точно отвечать на поставленные вопросы и замечания и т.д. Следовательно, преподавательская деятельность происходит в условиях как умственной, так и эмоциональной напряженности.

Преподаватель профессиональной школы одновременно должен заниматься научной работой, которая также связана с умственной и эмоциональной напряженностью. При этом возникают значительные трудности, связанные с умением быстро ориентироваться в измененных условиях, находить оптимальные решения в нестандартных ситуациях и сохранять при этом выдержку и самообладание, то есть быть на определенном уровне развития профессиональной устойчивости в педагогической деятельности.

Профессиональная устойчивость преподавателя - синтез свойств и качеств его личности, что дает возможность в рамках выполнения своей профессиональной деятельности в течение длительного времени выполнять ее уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения в различных, часто непредсказуемых условиях, с минимальными ошибками.

Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы организации среднего профессионального образования: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Такую среду возможно создать только при тесном сотрудничестве всех педагогов, в сплочённом командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В такой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с обучающимся и ради обучающегося, причем не только «особого», но и самого обычного. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию

потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов.

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно. Проблемы организации инклюзивного образования в современном образовании на всех уровнях связаны в первую очередь с тем, что образовательная организация как социальный институт ориентирована на людей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, обучающихся, для которых достаточными являются типовые методы педагогической работы.

С одной стороны, «массовое образование с его консервативной концепцией в виде сравнительно однородных по успешности учебных групп, с мотивацией учения на основе нормативного оценивания и межличностного сравнения, создаёт в реальности значительные трудности для реализации идеи инклюзивного образования», с другой стороны, новые Федеральные Государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования и высшего образования устанавливает требования к результатам обучающихся, включающим «готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий».

Уже на первых этапах развития инклюзивного образования остро встает проблема неготовности педагогов профессионального обучения (профессиональной, психологической и методической) к работе с обучающимся с особыми образовательными потребностями,

обнаруживается недостаток профессиональных компетенций педагогов к работе в инклюзивной среде, наличие психологических барьеров и профессиональных стереотипов педагогов.

Основным психологическим «барьером» является страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность педагога, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» обучающимися. Педагоги профессионального образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное, чему должны научиться педагоги профессионального обучения - это работать с обучающимся с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

Использование совместных усилий педагогов профессионального обучения и специальной (коррекционной) образовательной системы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей обучающихся со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного обучения. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт коррекционной педагогики – источник методической помощи инклюзии.

Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших обучающихся. Основной ориентацией специалистов, развивающих процессы инклюзии в системе профессионального образования, на данном этапе должно стать качество процесса включения и сопровождения всех участников, анализ успешных

практик, поиски эффективных технологий, оценка динамики психологических и системных изменений. Одним из таких показателей является готовность педагога к профессиональной деятельности в инклюзивных образовательных условиях. Это позволит получить информацию по вопросам разработки содержания программ повышения квалификации, грамотного управления и методического обеспечения системы инклюзии, а также психологической поддержки инклюзивного процесса.

Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования рассматривается через 2 основных показателя: профессиональная готовность и психологическая готовность.

Структура профессиональной готовности выглядит следующим образом:

- информационная готовность;
- владение педагогическими технологиями;
- знание основ психологии и коррекционной педагогики;
- знание индивидуальных отличий обучающихся;
- готовность педагогов моделировать занятие и использовать вариативность в процессе обучения;
- знание индивидуальных особенностей обучающихся с различными нарушениями в развитии;
- готовность к профессиональному взаимодействию и обучению.

Структура психологической готовности:

- эмоциональное принятие обучающихся с различными типами нарушений в развитии (принятие-отторжение)
- готовность включать обучающихся с различными типами нарушений в деятельность на занятии (включение-изоляция)
- удовлетворенность собственной педагогической деятельностью.

Основные опасения педагогов профессионального обучения связаны с пониманием собственного дефицита в знаниях в области коррекционной

педагогике, с незнанием форм и методов в работе с обучающимися с нарушениями в развитии.

Повышение квалификации в области коррекционных методов обучения может заметно изменить установки педагогов к инклюзивной практике образования. По опыту работы с педагогами профессионального обучения и, впервые встретившимися с «особыми» обучающимся в своей педагогической практике, мы знаем, что это вопрос профессионального роста и развития самого педагога. И этап личного отношения и принятия такого ребёнка заменяется педагогическим мастерством в работе с ребёнком с учётом его индивидуальных ограничений и возможностей.

Базовым психологическим процессом, влияющим на эффективность деятельности педагога, который занимается включением ребёнка с особенностями в развитии в процесс профессионального образования, становится эмоциональное принятие такого ребёнка.

Эмоциональное принятие имеет профессиональный «барьер» - педагог профессионального обучения психологически не принимает того ребёнка, в успешности обучения которого он не уверен. Он не знает, как оценивать его индивидуальные достижения, каким способом проверять его знания. В ситуации обучающихся с сенсорными нарушениями появляется ещё и коммуникативный барьер, барьер «непонимания». Бесспорно, они заведомо не смогут взять учебную программу массовой школы, для них чаще всего необходимо специальное построение индивидуального образовательного маршрута и использование иной программы обучения, что для педагога профессионального обучения крайне сложно. В работе с такими обучающимися необходимо учитывать иные образовательные цели, нежели академические результаты. Удовлетворение особых образовательных потребностей этой категории обучающихся во многом связано с возможностью получения ими специально организованного и осуществляемого по особым методикам профессионального обучения, социально-культурной адаптацией в обществе.

В связи с этим, на этапе внедрения принципов инклюзии в профессиональное образование, необходимо чётко описать категории обучающихся, по отношению к которым целесообразно ставить вопрос об инклюзии в образовательный процесс.

Уровень эмоционального принятия более высок, чем уровень готовности включать обучающегося в образовательный процесс. Радует эта педагогическая осторожность, рефлексия своих профессиональных затруднений, запрос на профессиональное обучение и создание специальных условий.

Для развития инклюзивного подхода в профессиональном образовании необходима разработка общепедагогических технологий, моделей развивающего урока, технологий поддержки и сотрудничества. По сути дела, речь идёт о профессиональной гибкости, способности следовать за обучающимся, а с другой стороны – держать рамки учебного процесса, видеть потенциал обучающегося, выставлять адекватные требования к его достижениям.

Негативное отношение к инклюзии меняется, когда педагог профессионального обучения начинает работать с такими обучающимся, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи обучающегося и принятие его в среде сверстников. Психологам нужно помочь педагогам разобраться со своими скрытыми убеждениями и ценностями и узнать у них, те ли это убеждения и ценности, которые они хотели бы защищать. Чтобы программа инклюзивного образования была устойчивой, в определенный момент эти убеждения и ценности должны быть открыто и четко сформулированы.

Те педагоги профессионального обучения, которые уже имеют опыт работы на принципах инклюзивного образования, разработали следующие способы включения:

- 1) принимать обучающихся с инвалидностью «как любых других ребят в группе»;

- 2) включать их в те же активности, хотя ставить разные задачи;
- 3) вовлекать обучающихся в групповые формы работы и групповое решение задачи;
- 4) использовать активные формы обучения - манипуляции, игры, проекты, лаборатории, полевые исследования.

Инклюзивное образовательное сообщество во многом изменяет роль педагога профессионального обучения. Они вовлекаются в разнообразные виды общения с обучающимися, так что узнают каждого индивидуально. Такая профессиональная позиция педагога позволяет ему преодолеть свои опасения и тревоги, выйти на совершенно новый уровень профессионального мастерства, понимания своих учеников и своего призвания.

Внедрение инклюзивного подхода в обучении обучающихся в организациях профессионального образования вносит существенные изменения в организацию учебно-воспитательного процесса, ориентирует педагогов на поиск специальных методов в обучении всех обучающихся с учетом особенностей их психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей. Нововведения неизбежно приводят к повышению требований к деятельности педагога, расширению его функциональных обязанностей, изменению профессионально значимых качеств личности.

В 2017 г. принят профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, в котором определены трудовые функции современного педагога. Новые профессиональные компетенции связаны с его готовностью принимать и обучать всех обучающихся вне зависимости от их реальных учебных возможностей и особенностей психического и физического здоровья; с готовностью к взаимодействию с другими специалистами; с умением составлять совместно с другими специалистами программы индивидуального развития обучающегося; с владением

специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу и др.

Нормативно понятие «инклюзивное образование» определено п. 27 ст. 2 Федерального закона РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ как доступное образование для всех обучающихся, при котором учитываются особые образовательные потребности и индивидуальные возможности каждого ребенка. В самом общем виде инклюзивное образование определяется как новое перспективное стратегическое направление образовательной политики и практики, в значительной степени затрагивающее основы общего образования. Согласно мнению С. В. Алехиной, «развитие инклюзивного образования – не создание новой системы, а качественное и планомерное изменение системы образования в целом».

В современных нормативно-правовых документах зафиксировано, что следует организовать системную подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников органов управления образованием, педагогических работников, занимающихся реализацией инновационных подходов к образованию обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования обучающимся с ограниченными возможностями здоровья и обучающимся-инвалидами»).

Данное условие закономерно предполагает, что педагоги должны получить особую подготовку в области специальной (коррекционной) педагогики, быть готовыми и профессионально компетентными решать проблемы обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ научных работ, посвященных исследованию профессиональной готовности педагогов профессионального обучения к инклюзивному обучению обучающихся, показывает, что исследователи в

зависимости от указанных теоретических подходов, определяют ее по-разному.

С позиции личностного подхода готовность педагога к инклюзивному образованию обучающихся определяют не только по наличию специальных знаний об особенностях развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и умений использовать в образовательном процессе различных способов и приемов работы с ними, но и «сформированность определенных личностных качеств, обеспечивающих устойчивую мотивацию к данной деятельности».

Ряд научных исследований рассматривает готовность педагога к инклюзивному образованию с позиции компетентного подхода (Т. Г. Зубарева, И. Н. Хафизуллина, В. В. Хитрюк и др.).

В научной публикации В. В. Хитрюк инклюзивная готовность определяется как «сложное интегральное субъектное качество личности», основу которого составляют компетенции, способствующие эффективному выполнению педагогом профессиональной деятельности [60].

В исследовании И. Н. Хафизуллиной вводится понятие «инклюзивная компетентность», которое определяется автором как интегративное личностное образование, позволяющее осуществлять в процессе инклюзивного обучения профессиональные педагогические функции с учетом разных образовательных потребностей обучающихся.

Указанные функции педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования предполагают наличие различных компонентов профессиональной готовности педагогов к обучению обучающихся с ОВЗ совместно с нормально развивающимися сверстниками, каждый из которых имеет свое специфическое содержание. В первую очередь, большинство авторов включают мотивационный компонент как совокупность устойчивых потребностей и мотивов к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования (С. В. Алехина, М. Н. Алексеева, Е. Л.

Агафонова, В. В. Хитрюк, Ю. В. Шумиловская и др.). В своих исследованиях

Е.Г. Самарцева выделяет личностно-смысловой компонент, представляющий отрефлексированную установку и мотивационную направленность личности педагога на принятие идеологии инклюзивного образования, который, по сути, отражает содержание мотивационного компонента.

По мнению О.С. Кузьминой, особое внимание в структуре готовности педагогов уделено умению «отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования, а также проектировать учебный процесс для совместного обучения обучающихся с нормальным и нарушенным развитием». Данное умение отражает содержание деятельностного компонента готовности (по Ю. В. Шумиловской), технологического компонента готовности (по Е. Г. Самарцевой), операционально-действенного компонента готовности (по В. В. Хитрюк). Помимо указанных компонентов в структуре готовности педагогов к инклюзивному образованию И.Н. Хафизуллина выделяет рефлексивный компонент, который трактуется как наличие способности к рефлексии в профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения.

Анализ тенденций развития образовательной инклюзии и структурных компонентов готовности педагогов, способных реализовать инклюзивный подход, позволяет вносить изменения в систему непрерывной профессиональной подготовки педагогов с учетом выявленных проблем.

Профессиональная подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования является динамичной системой с относительной автономией составляющих ее субъектов. Определение сущности профессиональной подготовки предполагает раскрытие ее структуры, рассмотрение и анализ закономерных связей между компонентами процесса подготовки, выявление их специфики и распределение функций. Важную роль в системе подготовки практикующих педагогов отводится повышению

их квалификации. Для достижения успешности профессиональной подготовки необходимы новые педагогические модели, отражающие современные требования к уровню готовности педагога, реализующего инклюзивную практику. Применение метода моделирования позволяет максимально объективно и всесторонне анализировать многие явления или процессы при минимальных потерях и риске.

Эффективным средством проектирования повышения квалификации педагогов выступает ее структурно-функциональная модель, описание которой представлено ниже. Основными структурными компонентами профессиональной подготовки педагогов (взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность) выступают целевой, содержательный, технологический и результативный компоненты. Целевой компонент профессиональной подготовки предполагает единство основной цели и комплекса задач, направленных на достижение поставленной цели.

Основными задачами профессиональной подготовки педагогических работников выступают:

- 1) формирование у педагогов ценностно-мотивационного отношения к педагогической деятельности в условиях совместного обучения обучающихся с нормативным и нарушенным развитием;
- 2) формирование у педагогических работников системы общих и специальных знаний для реализации инклюзивного подхода в обучении;
- 3) овладение педагогами необходимым комплексом педагогических умений и навыков для качественного обучения всех обучающихся с учетом особенностей психофизического развития и индивидуальных образовательных потребностей обучающихся;
- 4) формирование у педагогов психологической готовности к процессу совместного обучения, воспитания и развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в среде нормативно развивающихся сверстников.

Комплексное решение указанных задач обеспечивает формирование профессиональной и психологической готовности педагога и определяет реализацию функций педагогической подготовки.

Содержательный компонент модели повышения квалификации педагогов представляет собой систему теоретических, прикладных и методических знаний; аналитико-прогностических, проективных и коммуникативных умений, направленных на формирование ценностного отношения и повышение профессионализма в сфере инклюзивного образования.

Программа повышения квалификации состоит из модулей, каждый из которых призван решать задачи формирования у педагогов различных компонентов готовности к инклюзивному обучению.

Технологический компонент включает в себя использование современных ИКТ, личностно-ориентированных и проектных технологий, способствующих оптимальной организации процесса повышения квалификации педагогов. Процесс обучения носит динамичный и практико-ориентированный характер благодаря чередованию теоретических и практических видов деятельности, групповых и индивидуальных форм работы.

Реализация содержательного и технологического компонентов модели рассчитана на реализацию повышения квалификации на всех уровнях (региональном, муниципальном, школьном).

Основными функциями модели подготовки педагогов к инклюзивному образованию обучающихся являются: образовательная, воспитательная, развивающая, интегрирующая.

Образовательная функция профессиональной подготовки выражает ее направленность на овладение педагогами знанием основ общей и специальной педагогики и психологии, формирование у них системы аналитико-прогностических, проективных и коммуникативных умений и навыков. Воспитательная функция профессиональной подготовки отражает

ее позитивное влияние на формирование профессионально-значимых качеств личности педагога, потребности к самосовершенствованию, повышение мотивации педагогической деятельности в условиях реализации инклюзивного образования. В процессе овладения теоретическими знаниями и практическими умениями у педагогов формируется ценностное отношение к инклюзии, потребность в обогащении системы специальных компетенций, ответственное отношение к педагогической деятельности и результатам своего труда.

Развивающая функция педагогической подготовки заключается в том, что овладение специальными знаниями и умениями в области инклюзивного образования позволяет развивать профессиональное мышление и педагогические способности, необходимые для осуществления инклюзивного подхода к обучению обучающихся с ОВЗ.

Интегрирующая функция обусловлена необходимостью обеспечения междисциплинарного подхода к решению педагогами проблем при организации инклюзивного учебно-воспитательного процесса. Интегрирующая функция подготовки заключается в овладении педагогами специальными и психолого - педагогическими аспектами профессиональной деятельности.

Все названные компоненты и функции модели находятся в единстве и взаимосвязи. Только в своей совокупности они обуславливают эффективность развития системы подготовки педагогов к инклюзивному образованию обучающихся.

Таким образом, разработанная на основе компетентного подхода модель профессиональной подготовки педагогов к инклюзивному образованию представляет собой процесс, обеспечивающий формирование ценностно-мотивационного, когнитивного, операционально-деятельностного и личностного компонентов готовности, проявляющихся в виде комплекса профессиональных и социально-личностных компетенций [38].

Специфика организации образовательной и коррекционной работы с обучающимися, имеющими нарушения развития, обуславливает необходимость специальной подготовки педагогического коллектива общеобразовательного учреждения, обеспечивающего интегрированное образование.

Педагогические работники профессиональной образовательной организации должны знать основы коррекционной педагогики и специальной психологии, иметь четкое представление об особенностях психофизического развития обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, о методиках и технологиях организации образовательного и реабилитационного процесса таких обучающихся. Успешно работать с обучающимся, имеющим нарушения развития, не могут люди, не получившие специальное дефектологическое образование.

Учитывая, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья получает возможность свободного выбора образовательного учреждения, каждому педагогу профессионального обучения необходимо обладать определенным уровнем сформированности инклюзивной компетентности как составляющей его профессиональной компетентности [69].

Инклюзивная компетентность педагогов относится к уровню специальных профессиональных компетентностей. Это интегративное личностное образование, обуславливающее способность педагогов осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного образования, учитывая разные образовательные потребности обучающихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду образовательной организации и создание условий для его развития и саморазвития. В структуру инклюзивной компетентности педагога входят ключевые содержательные (мотивационная, когнитивная, рефлексивная) и ключевые операционные компетенции, которые рассматриваются как компоненты инклюзивной компетентности педагога.

Мотивационная компетенция характеризуется глубокой личностной заинтересованностью, положительной направленностью на осуществление педагогической деятельности в условиях включения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в среду нормально развивающихся сверстников, совокупность мотивов (социальных, познавательных, профессиональных, личностного развития и самоутверждения, собственного благополучия и пр.). Мотивационная компетенция определяется как способность на основе совокупности ценностей, потребностей, мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения, мотивировать себя на выполнение определенных профессиональных действий [165].

Наиболее значимой для данной компетенции является направленность личности педагога. Это, во-первых, общая гуманистическая направленность личности, а, во-вторых, положительная направленность на осуществление профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования обучающихся с разными образовательными потребностями, понимание значимости инклюзивного образования для успешной социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, глубокое осознание его гуманистического потенциала.

Когнитивная компетенция определяется как способность педагогически мыслить на основе системы знаний и опыта познавательной деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного образования, способность воспринимать, перерабатывать в сознании, сохранять в памяти и воспроизводить в нужный момент информацию, важную для решения теоретических и практических задач инклюзивного образования [140].

В основе данной ключевой компетенции лежат научные профессионально-педагогические знания инновационных интеграционных процессов в сфере деятельности специального образования; основ развития личности; педагогических и психологических основ обучения и воспитания; анатомо-физиологических, возрастных, психологических и

индивидуальных особенностей обучающихся в норме и обучающихся с различными нарушениями в развитии; основ педагогического управления процессом саморазвития воспитанников; основных закономерностей взаимодействия общества и человека с нарушениями в развитии.

Рефлексивный компонент инклюзивной компетентности педагога включает рефлексивную компетенцию, проявляющуюся в способности к рефлексии деятельности в условиях подготовки и осуществления инклюзивного образования.

Операционный компонент инклюзивной компетентности педагога включает операционные компетенции, которые определяются как способность выполнения конкретных профессиональных задач в педагогическом процессе и представляют собой освоенные способы и опыт педагогической деятельности, необходимые для успешного осуществления инклюзивного образования, разрешения возникающих педагогических ситуаций, приёмов самостоятельного и мобильного решения педагогических задач, осуществления поисково-исследовательской деятельности [119].

Функциональная сфера инклюзивной компетентности представлена системой операционных ключевых компетенций, причем каждая операционная компетенция содержит в своем составе полный цикл ключевых содержательных компетенций:

1. *диагностическая* - способность постановки верного диагноза уровня развития ученического коллектива, развития личности, обученности и воспитанности отдельных обучающихся, состояния педагогического процесса в целом и на отдельных его этапах в условиях инклюзивного образования;

2. *прогностическая* - способность предвидеть результаты тех или иных педагогических действий в условиях инклюзивного образования;

3. *конструктивная* - способность конструирования педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования путем постановки

адекватных данным диагностики целей (как общих, так и индивидуальных) и грамотного планирования своей педагогической деятельности, с учетом разных образовательных потребностей обучающихся, варьирования формами, методами и средствами обучения;

4. **организационная** - способность организации педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, творческое применение в профессиональной деятельности индивидуального подхода (например, обучение по индивидуальному образовательному маршруту);

5. **коммуникативная** - способность устанавливать конструктивные отношения с субъектами педагогического процесса, способствующие эффективному осуществлению инклюзивного образования;

6. **технологическая** - способность осуществления методик и технологий инклюзивного образования для обучающихся с разными образовательными потребностями и различными видами нарушений в развитии;

7. **коррекционная** - способность корректировать ход педагогического процесса на любом его этапе, учитывая результаты промежуточной и итоговой диагностики;

8. **исследовательская** - способность изучать, анализировать педагогические явления, проводить опытно-экспериментальную работу.

Развитие инклюзивной компетентности педагогов позволит эффективно осуществлять педагогическую деятельность.

Как отмечалось выше, огромное значение при осуществлении педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования имеет направленность личности педагога (мотивационная компетенция). Хотелось бы заострить внимание на данном направлении, т.к. не каждый педагог, работающий в общеобразовательном учреждении с нормально развивающимися обучающимися, способен к работе с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья [172].

В процессе профессиональной подготовки педагога к реализации инклюзивного образования необходимо учитывать его профессионально-личностную готовность к работе с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья.

Профессионально-личностная готовность педагога к работе с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья включает профессионально-гуманистическую направленность личности, в том числе ее профессионально-ценностные ориентации, профессионально-личностные качества и умения.

Профессионально-гуманистическая направленность личности проявляется в осознании педагогом гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленности в овладении профессиональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения, обучающихся [188].

Педагог, готовящийся работать с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья, должен принять следующую систему профессионально-ценностных ориентаций:

- признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения;
- направленность на развитие личности человека с нарушением в развитии в целом, а не только на получение образовательного результата;
- осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии;
- понимание творческой сущности педагогической деятельности с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, требующей больших духовных и энергетических затрат и др.

Важная составляющая профессионально-личностной готовности педагога, работающего с лицами с ограниченными возможностями здоровья— готовность к оказанию помощи. Психологи считают, что

готовность к помощи у разных людей неоднородна. Чем выше уровень эмпатии, ответственности, заботливости, тем выше уровень готовности к помощи. Готовность к помощи у человека развивается при соответствующих условиях [36].

Готовность к оказанию помощи — интегральное личностное качество, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность, умение наблюдать, способность суммировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке (взрослом) для оптимизации педагогической работы; перцептивные умения (способности проникать во внутренний мир ребенка, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний); креативность, творческий подход к решению проблем, задач педагогической работы и др. Педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать [127].

Милосердие — одно из существенных выражений гуманности. В понятии милосердия соединились духовно-эмоциональный (переживание чужой боли как своей) и конкретно-практический (порыв к реальной помощи) аспекты. В отличие от гуманности, которая рассматривается по отношению ко всему живому, людям, как нуждающимся в помощи, так и самодостаточным, милосердие употребляется по отношению к людям, нуждающимся в помощи (инвалидам, больным, престарелым и др.) и отражает готовность помочь нуждающимся и саму помощь.

Эмпатия — важное профессиональное качество педагога, работающего с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья. Она предполагает понимание ребенка, сочувствие ему, умение увидеть ситуацию его глазами, встать на его точку зрения. Эмпатия тесно связана с феноменом принятия, под которым подразумевается теплое эмоциональное

отношение со стороны окружающих к ребенку с ограниченными возможностями здоровья [12].

Толерантность включает терпимость, устойчивость к стрессу, неопределенности, конфликтам, поведенческим отклонениям, агрессивному поведению, к нарушению норм и границ. Педагогу в профессиональной деятельности часто приходится проявлять толерантное, спокойно-доброжелательное отношение к необычному внешнему виду воспитанников, к их неадекватному поведению, нечеткой речи, а порой отсутствию ее. Поэтому для такого педагога высокий уровень толерантности является одним из факторов, которые обеспечивают эффективность его деятельности.

Педагогический оптимизм по отношению к обучающимся с ограниченными возможностями здоровья предполагает уверенность в продвижении в развитии такого ребенка, вере в его потенциал. Наряду с этим следует опасаться предъявления завышенных требований к ребенку, ожидания от него более высоких результатов, чем те, на которые он способен [12].

Педагог, работающий с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, должен обладать высоким уровнем регуляции своей деятельности, контролировать себя в стрессовых ситуациях, быстро и уверенно реагировать на изменение обстоятельств и принимать решения. Ему необходимо иметь в своем арсенале умения, позволяющие справляться с негативными эмоциями, навыки релаксации, умение владеть собой, способность адаптироваться в трудных, неожиданных ситуациях.

Самообладание педагога, его уравновешенность, эмоциональная устойчивость позволяют предупредить конфликтные ситуации в отношениях между обучающимся, между обучающимся и педагогом, что имеет особую значимость для правильной организации учебно-воспитательного процесса, в котором важное место отводится созданию охранительного режима, щадящего нервную систему обучающегося с

ограниченными возможностями здоровья и оберегающего его от излишнего перевозбуждения и утомления [36].

Важным требованием к педагогу, осуществляющему педагогическую деятельность с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, является проявление им деликатности и тактичности, в том числе умение соблюдать конфиденциальность служебной информации и личных тайн воспитанника (то есть деонтологический менталитет).

Педагог несет ответственность за выбранные цели, задачи, содержание, методы обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья, так как изначально такой ребенок является более зависимым от педагогической помощи, чем нормально развивающиеся сверстники.

Таким образом, профессионально-личностная готовность педагога профессионального обучения к работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья предполагает сформированность целого комплекса качеств, которые основываются на личностных ресурсах.

Для выявления уровня профессионально значимых качеств необходимо использовать комплекс диагностических методик, чтобы, соотнеся результаты диагностики с требованиями, предъявляемыми к педагогу, работающему с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, он направил свою активность на коррекцию, развитие, совершенствование необходимых для компетентного педагога составляющих.

Необходимо создание диагностического комплекса, направленного на выявление ценностных ориентаций и личностных ресурсов, позволяющего отбирать педагогов, способных решать задачи инклюзивного образования.

Оценивание успешности процесса подготовки; приобретения системы знаний, умений и навыков; овладения специальными компетенциями слушателей достигается по результатам тестирования в начале и при завершении программы повышения квалификации (тесты, анализ

продуктов учебной и профессиональной деятельности, решение педагогических задач, разработка проектов и др.). Динамическое наблюдение и диагностирование слушателей по определенным критериям и показателям позволяет определить актуальный уровень готовности педагогов к инклюзивному образованию обучающихся. В методической работе образовательных организаций, муниципальных служб особое место занимают научно-практические конференции, постоянно действующие научно-практические семинары, педагогические советы, «круглые столы», открытые уроки.

Необходимым условием для достижения высокого результата обучения слушателей является распространение положительного опыта работы Ресурсных центров и стажировочных площадок, реализующих инклюзивную практику. Результативный компонент обеспечивается совокупностью средств и методов оценивания результативности процесса повышения квалификации и представлен наборами тестов, контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы, анкетами самостоятельной работы, анкетами самодиагностики, проектами.

Уровни готовности педагога к работе в условиях инклюзивного образования:

1. уровень - низкий, характеризуется тем, что сформированность компонентов, определяющих готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования можно назвать теоретической осведомленностью на минимально необходимом уровне.

2. уровень - средний, характеризуется значительным объемом и широтой знаний, умений, навыков, необходимых педагогу профессионального обучения для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования.

3. уровень - выше среднего, характеризуется умением применять полученные знания, умения, навыки для работы с учащимися в условиях инклюзивного образования.

4. уровень - высший уровень готовности педагога к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования, характеризуется творческой самореализацией педагога.

Условия становления профессионально-личностной готовности педагога к работе с обучающимся с ограниченными возможностями здоровья:

- целенаправленное развитие ценностно-смысловой сферы личности педагога;
- актуализация и развитие качеств, создающих профессионально-личностную готовность педагога к работе с обучающимся, имеющими ограниченные возможности здоровья;
- ориентация на личностную индивидуальность каждого обучающегося, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода;
- усиление аксиологического аспекта в подготовке педагогов к работе с обучающимся, имеющими ограниченные возможности здоровья, концентрация их на нравственно значимых событиях, включение в активные виды учебной деятельности, побуждающие к нравственной рефлексии.

Таким образом, сама жизнь поставила на повестку дня проблему непрерывного педагогического образования, необходимость постоянного совершенствования педагога путем неустанной работы над собой.

Профессиональная готовность педагога к инклюзивному образованию определяется двумя факторами: во-первых, наличие знаний, умений и навыков, во-вторых, сформированность профессионально важных качеств.

Профессиональное развитие педагога и как рост, становление, интеграция и реализация в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, но главное - это активное и качественное преобразование педагогом

профессионального обучения своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [188].

Под преобразованием внутреннего мира подразумевается система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих педагога к ее утверждению в педагогической деятельности и общении. Иерархическая структура направленности эмоционально-ценностных отношений может быть представлена следующим образом.

Во-первых, направленность на участников образовательного процесса (ребенка-инвалида или обучающихся с ОВЗ, здоровых обучающихся, родителей, других педагогов, и специалистов). Направленность педагога связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию личности ребенка инвалида и ребенка с ОВЗ и их максимальной самоактуализацией индивидуальности.

Во-вторых, направленность педагога на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере инклюзивного образования.

И в- третьих, направленность на предметную сторону профессии педагога (содержание учебного предмета).

Психологическим условием педагогической направленности является осознание педагогом ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости его изменения. Динамикой педагогической направленности определяется перестройкой мотивационной структуры личности педагога с предметной направленности на направленность гуманистическую.

Педагогическая компетентность включает в себя знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности в общении, развитии (саморазвитии) личности [36]. Психологическим условием развития педагогической компетентности, является осознание педагогом необходимости повысить своей общечеловеческой и

специальной культуры, тщательной организацией общения, как основы развития и обучения в инклюзивной школе.

Проблема динамики развития педагогической компетентности определяется в смене репродуктивного уровня выполнения действий и операций на гармонизацию и усложнение деятельности коммуникативных компонентов педагогической компетентности. Как одним из компонентов коммуникативной педагогической компетентности, понимается уровень развития вербальных и невербальных систем поведения педагога в образовательном процессе [3].

К невербальным относят поведенческий компонент, который связан с самоконтролем и в то же время спонтанностью и естественностью реакций и эмоциональный компонент, включающий в себя самоуважение и чувство собственного достоинства, чувство внутренней свободы, адекватную самооценку, развитую толерантность и эмоциональную гибкость. Под эмоциональной гибкостью понимается оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности и эмоциональной устойчивости педагога. Динамика эмоциональной гибкости определяется гармонизацией и усложнением его аффективных проявлений: способностью «оживлять» подлинные эмоции в многократно-повторяющемся учебно-воспитательном процессе, вызывать положительные эмоции, контролировать отрицательные, т.е. проявлять гибкость поведения, нестандартность, творчество [36].

Исследования проблемы эмоциональной устойчивости является одной из наиболее актуальных научно-практических проблем педагогической психологии. Потому что профессия педагога профессионального обучения относится к ряду стрессогенных профессий, требующих от него большого самообладания и саморегуляции.

Низкий уровень психологической культуры, недостаточное развитие коммуникативных способностей, навыков саморегуляции, приводит к тому, что значительная часть педагогов профессионального обучения страдает

болезнями стресса - многочисленными соматическими и нервно-психическими болезнями.

Эмоциональная устойчивость проявляется в том, насколько терпеливым и настойчивым является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных жизненных ситуациях, насколько он умеет держать себя в руках в условиях отрицательных воздействий со стороны окружающих людей.

В качестве показателей эмоциональной устойчивости педагога, в условиях инклюзивного образования можно выделить:

1. адекватную самооценку;
2. отсутствие страха;
3. наличие волевых качеств, а именно, целеустремленность, организованность, настойчивость, решительность, терпимость;
4. саморегуляцию и самоконтроль, как умение владеть собой.

Эмоциональная устойчивость – это интегративное свойство личности, позволяющее человеку быть эмоционально стабильным в сложных жизненных ситуациях, включающее в себя эмоциональный, волевой, интеллектуальный и мотивационный компоненты [36]. Эмоциональный компонент характеризуется мерой чувствительности субъекта к критическим ситуациям жизнедеятельности, уровнем его возбудимости, тревожности, степенью выраженности эмоциональных переживаний [69].

Эмоциональная устойчивость является индивидуально-типологической характеристикой личности, и достаточно высокая степень ее развития свойственна не всем людям. В профессиональной деятельности педагога профессионального обучения эмоциональная устойчивость становится необходимым качеством, без которого невозможно успешное осуществление педагогом своих функций. Формирование эмоциональной устойчивости через эмоциональную регуляцию педагогической деятельности может быть сформирована путем коррекции способов

эмоционального реагирования педагога раскрывающих отношение педагога к себе, в своей деятельности и к другим участникам образовательного процесса.

Какие приемы и методы можно применить по повышению уровня психической саморегуляции педагога в условиях инклюзивного образования? Просвещение педагогов о том, что включает в себя понятие «психическая саморегуляция». Психическая саморегуляция представляет собой процесс самоуправления, самовоздействия субъекта на свое функциональное состояние и поведение [69].

Психическая саморегуляция является достаточно эффективным методом: а) снижением чрезмерной выраженной нервно-психической напряженности и эмоциональных переживаний в связи с развитием стресса; б) ускорения процесса восстановления функционального состояния, при выраженной психоневрологической симптоматике (нарушение сна, высокий уровень тревожности и эмоционального возбуждения, депрессивное состояние и др.); в) повышением эмоциональной и психофизиологической устойчивости организма и психики к воздействию стресс-факторов [28].

Делая резюме, выше сказанному, можно отметить проблемы и перспективы развития ФГБОУ ВО «Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета» в рамках подготовки педагогов профессионального обучения в Профессионально-педагогическом институте, который непосредственно осуществляют подготовку будущих педагогов профессионального обучения (Рисунок 2).



Рисунок 2. Проблемы и перспективы подготовки педагогов профессионального обучения к готовности работать в инклюзивной среде СПО

Эмоциональная гибкость педагога профессионального обучения, представляет собой сочетание личностных качеств: эмоциональной устойчивости и позитивной эмоциональной экспрессивности - склонности к переживанию радости, спонтанности проявления своих состояний. Феномен изучения эмоциональной гибкости педагога, востребован практикой инклюзивной образовательной среды, нуждающиеся в конкретных данных об эмоциональном взаимовлиянии, о взаимообусловленных качественных изменениях личности педагога и обучающегося.

ГЛАВА 4. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Для эффективного выполнения своих обязанностей в любых ситуациях педагогу необходима профессиональная устойчивость, которая представляет собой совокупность свойств и качеств личности преподавателя, позволяющие эффективно решать педагогические задачи в течение долгого времени. Сам педагог действует самостоятельно, без эмоционального напряжения и не совершая ошибок. Профессиональная устойчивость не является врожденной, а постепенно формируется в процессе сознательной, целенаправленной работы преподавателя над собой с учетом своих педагогических способностей [5].

Профессиональная устойчивость преподавателя включает несколько компонентов:

А). Мотивационный компонент, который представляет собой мотивацию на достижение успеха и направляющей действия педагога на достижение позитивных результатов. Сами педагоги с подобной мотивацией активные и настойчивые, не боятся преград, действуют решительно в нестандартных ситуациях, смело берут на себя ответственность, адекватно оценивают себя, испытывая при этом удовлетворение от достижения поставленной цели.

При этом, уверенность в себе как преподавателе - интегральное качество, базирующееся на способности понимать студентов, учитывая возрастные и индивидуальные особенности последних. Адекватная самооценка и осознание правоты и правомерности своих действий дают возможность педагогу избегать как самоуверенности при завышенной самооценке, так и неуверенности при заниженной.

Психическое здоровье педагога обусловлено удовлетворенностью деятельностью, которая в свою очередь зависит от уровня зарплаты,

бытовых условий. Данная удовлетворенность вызывает у педагога желание совершенствовать свое профессиональное мастерство и становится первоначальным моментом формирования психологической системы деятельности [65].

Б). Эмоциональный компонент, т.е. отсутствие эмоционального напряжения и страха перед аудиторией, что ведет к перевозбуждению и истощению нервной системы, мешают преподавателю создавать нужное настроение, объективно оценивать условия деятельности. Умение контролировать эмоциональное состояние непосредственно связано с умением владеть собой. Данный эмоциональный контроль должен быть нацелен или на эмоциональные реакции: страх, возмущение, раздраженность, гнев, или на состояние настроения: апатия, тоска, депрессия. Контроль заключается в системе умственных действий, направленных как на активизацию эмоциональных процессов, так и на их стабилизацию, торможение. Осознанное управление эмоциональным состоянием и стабильность эмоционального возбуждения представляют собой в единстве одно из важнейших условий сохранения профессиональной устойчивости.

В). Личностный компонент, т.е. методологическая рефлексия педагога связана со способностью анализировать собственную научную деятельность, является главным показателем перехода мышления от рецепторно-отражательного к конструктивно-деятельностному подходу. Важнейшая роль в методологической рефлексии принадлежит идейной направленности преподавателя - носителя научного мировоззрения, нравственных качеств, активности и гражданственности. Методологическая рефлексия при этом определяет развитие конструктивных и перцептивных педагогических способностей

Г). Профессионально-педагогический компонент, т.е. умение преподавателя принимать педагогически верное решение в нестандартных ситуациях. Данный компонент предусматривает правильный анализ

ситуации, а также способность преподавателя быстро изменить свои способы и приемы деятельности в таких ситуациях [27].

Действия подобного рода требуют от преподавателя высокого уровня развития педагогической наблюдательности и педагогического воображения.

Знания и умения преподавателя также являются важной частью данного компонента, они разделяются на общенаучные, психолого-педагогические и профессиональные. Преподаватель должен демонстрировать дидактические, конструктивные, коммуникативные умения, способность к рефлексии и педагогическую технику.

Педагог должен ежедневно обновлять свой багаж знаний, понимать перспективы профессионального развития, вырабатывать индивидуальный стиль деятельности.

Профессиональная устойчивость даст возможность преподавателю реализовать педагогический и научный потенциал в педагогическое мастерство, профессионализм, творчество.

Сегодня существует противоречие между недостаточно сформированной учебно-профессиональной мотивацией студентов, направленностью на освоение профессии и характером учебной деятельности в условиях вуза, когда существует разрыв между формальными знаниями и возможностью применения их на практике в реальных условиях. Подобное противоречие усиливает вероятность того, что студенты не смогут быстро адаптироваться к условиям обучения в вузе.

Важную роль в адаптации студентов играет психологическая служба. Ее основные функции:

- организация психологической помощи преподавателям и студентам;
- исследование психологического климата в студенческих группах, проведение тестирования;
- психологические рекомендации руководству вуза по преодолению выявленных при диагностическом обследовании проблем.

Консультирование преподавателей и студентов, а также профессиональная ориентация - основные виды психологической помощи, которая также включает проблему выбора профессиональной карьеры, что предполагает выявление индивидуальных особенностей студентов [84].

На первом курсе вуза бывший школьник сталкивается с рядом изменений: снижается уровень внешнего контроля над деятельностью студента; изменяется структура учебной деятельности - мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами и происходит вхождение в новую социальную группу - «студенчество». Поэтому особенно важным становится вопрос мотивации студентов. Чтобы учебная деятельность протекала успешно, студент должен самостоятельно ее планировать, контролировать и реализовывать. Достаточно выраженная мотивация учения для этого крайне необходима. При этом важно, чтобы структура учебно-профессиональной мотивации обеспечивала правильную направленность деятельности учения.

Работники психологической службы помогают студентам разобраться в себе, сформировать благоприятные условия для принятия решений, способствуют формированию ценностных установок и содействуют выработке «Я - концепции» адаптации в коллективе. При этом они оценивают и развивают у студентов самостоятельность и компетентность, способность управлять своими эмоциями [28].

Значимость мотивации учебно-профессиональной деятельности в области психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его поведения и деятельности [64].

В российской психологии мотивация рассматривается как сложный и многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека - поведения, деятельности, отношения к окружающему миру. Продуктивным является представление о мотивации как о сложной системе, включающие определенные многоуровневые структуры. Сама структура понимается как устойчивое единство элементов, их отношений, целостности объекта.

Данная структура не застывшая и статическая, а развивающееся и изменяющееся в процессе жизнедеятельности образование.

В измененных условиях жизнедеятельности, т.е. структуры учебной деятельности и ослабления опеки со стороны, происходит смена учебной и поведенческой мотивации. Чтобы мотивация была положительной и стимулировала нужное поведение и заинтересованность в учебе должен быть успешно протекать процесс адаптации к новой учебной среде «студенчество».

В диагностике и коррекции учебной мотивации квалифицированную помощь может оказать психологическая служба вуза [65].

Молодость для большинства молодых людей - студенческая пора, когда приходится выдерживать большие нагрузки: физические, умственные, нравственные, волевые. Основной целью и результатом учебной деятельности является изменение самого студента, личности и его психологической сферы [12; 13].

Мотивы учебной деятельности студентов непосредственно влияют на качество профессиональной подготовки, на формирование личности будущего профессионала. Данные мотивы делятся на познавательные, профессиональные, творческие, социальные мотивы (мотив личного престижа, статусный мотив, самореализации и самоутверждения, материальный).

Важный мотивационный фактор эффективности учебной деятельности студентов вуза - мотив творческого достижения. Потребность в достижениях переживается человеком как стремление к успеху, т.е. разнице между прошлым уровнем исполнения и настоящим, своего рода соревнование с самим собой за успех, стремление к улучшению результатов дела, за которое берется человек. Данная потребность проявляется во включенности в достижение целей, в получении эффективных результатов, и как в продукте деятельности, и в способах решения проблемы. Потребность в достижениях стимулирует человека на поиск ситуаций, в

которых можно было бы испытывать удовлетворение от достижения успеха. Учебная ситуация содержит много возможностей для достижения более высокого уровня, значит, можно предположить, что студенты с высокой потребностью в успехе должны испытывать большее удовлетворение от учения, вкладывая больше усилий в учебный процесс, что должно привести и к более высоким результатам в учении.

Обратная сторона потребности в достижениях - потребность в избегании неудачи. Учащиеся с ярко выраженным стремлением избегания неудачи, как правило, обнаруживают низкую потребность в улучшении достигнутых результатов, предпочитают стандартные способы уникальным методам, боятся творчества. Для таких студентов характерна повышенная тревожность, неконструктивное отношение к учению (чаще проявляется защитная установка относительно учебной деятельности). Они учатся не для того, чтобы получить удовлетворение учебными достижениями, а для того, чтобы избавиться от неприятностей, связанных с неуспехом.

В студенческой среде нет однородности потребностей и приоритетов. Одни учатся, довольствуясь средними баллами, считая, что важнее диплом, а не знания. Другие стремятся получать высокие оценки и повышенную стипендию. Одни материально обеспечены и занимаются только учебой, другие вынуждены сами себя содержать и подрабатывают. Подобное разнообразие жизненных ситуаций определяет разнообразие стимулов [27].

Большую роль занимает общение. Учебная деятельность проходит в группе, в среде однокурсников. В связи с этим ученые (Ю.М. Орлов, Н.Д. Творогова и др.) обращают внимание на важность мотива аффилиации. Если обнаруживаются реальные или предполагаемые препятствия в удовлетворении потребности в аффилиации, это может привести к росту психоэмоционального напряжения и тревоги студента, к состоянию фрустрации и депрессии [100].

Потребность в самоутверждении развивается в молодости. Мотив самоутверждения и доминирования проявляется в стремлении человека

влиять на окружающих и контролировать их поведение, быть убедительным и авторитетным. Он проявляется в стремлении доказать истину, быть победителем в споре, навязать другим свои взгляды, вкусы, стиль и моды, решение проблем. В студенческой учебной деятельности эта потребность повышает удовлетворенность учением, вызывает облегчение данного процесса, повышает ответственность в отношении к учению. Мотив доминирования повышает эффективность учебной деятельности, особенно при внесении элемента соревновательности, а также в сочетании с мотивом в достижениях [55].

Одним из важных мотивов учения студентов является познавательная потребность. Она проявляется в расширении опыта и знания, стремлении быть компетентным, в развитии способности свободного оперирования знаниями и фактами, понимать существо проблемы, вопроса, систематизации опыта посредством умственных действий, создания логически непротиворечивой и обоснованной картины мира.

Познавательная потребность в сочетании с мотивом в достижениях оказывает очень сильное влияние на повышение успеваемости, создает глубокую удовлетворенность учебной работой в вузе.

Мотивация - это процесс побуждения личности к активной деятельности для удовлетворения своих потребностей и для достижения целей организации [86].

В общем виде мотивация понимается как совокупность сил, побуждающих человека к осуществлению определенных действий. Эти силы находятся как внутри, так вне человека, и заставляют его осознанно или неосознанно совершать разные поступки. Связь между этими силами и действиями человека определяется сложной системой взаимодействий, в результате чего люди могут по-разному реагировать на одинаковые воздействия со стороны одинаковых сил. Поведение человека и осуществляемые им действия также могут влиять на его реакцию, на воздействия, в результате чего может меняться и степень влияния

воздействия, и и направленность поведения, вызываемая этим воздействием.

Итак, мотивация - это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы деятельности и придают этой деятельности направленность, ориентированную на достижение нужных целей. Влияние мотивации на поведение человека зависит от множества факторов, проявляется индивидуально и может меняться под воздействием обратной связи со стороны деятельности человека [55].

Учебная мотивация - «...частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [84, с. 46]. Как и любой другой вид мотивации, учебная мотивация системна и характеризуется главным образом направленностью и устойчивостью, динамикой.

В контексте изучения учебной мотивации центральным становится вопрос о структуре учебной мотивации и видах мотивов ее составляющих. Ряд исследователей в учебной мотивации выделяют познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения, а также социальные мотивы, обусловленные различными социальными отношениями студента с другими людьми.

Среди познавательных мотивов выделяют широкие познавательные мотивы, которые определяются ориентацией студента на усвоение новых знаний, учебно-познавательные мотивы, которые характеризуются ориентацией на усвоение способов добывания знаний, мотивы самообразования - направленность на самостоятельное совершенствование способов получения знания.

К социальным мотивам относятся: широкие социальные мотивы - стремление быть полезным обществу, узкие социальные (позиционные) мотивы - желание занять определенную позицию в социуме, заслужить авторитет, а также мотивы социального сотрудничества - стремление к

осознанию, анализу способов и форм своего сотрудничества с окружающими, к постоянному совершенствованию этих форм [18].

Ряд исследователей (Л.И. Божович, П.М. Якобсон и др.) постулируют необходимость присутствия познавательных и социальных мотивов для эффективной учебной деятельности. В отечественной психолого-педагогической литературе проблемы мотивации сгруппированы вокруг общего методологического подхода - деятельностного. Данный подход опирается на принцип единства человеческой психики и деятельности и задает системность в изучении потребностно-мотивационной сферы человека. В деятельностном подходе мотив - ценностный способ организации активности индивида, интегральный побудитель и регулятор любой деятельности, в том числе учебной. Психологический аспект мотивации и методы ее формирования - две стороны одного и того же процесса воспитания мотивационной сферы целостности личности студента [163].

Пути формирования и особенности мотивации для каждого студента индивидуальны. Задача состоит в том, чтобы, опираясь на общий подход, выявить, какими сложными, иногда противоречивыми путями происходит становление учебной мотивации студента. Весь период обучения в вузе можно разделить на последовательные этапы подготовки студентов к профессиональной деятельности (начальный, основной, заключительный). Согласно С.А. Пакулиной, на данных этапах обучения студентов в образовательном учреждении происходит смена видов учебной деятельности от учебно-познавательной к учебно-исследовательской, а затем учебно-профессиональной, что приводит к мотивационным изменениям [100].

Мотивация учебной деятельности - соотнесение целей, стоящих перед студентом, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности. В обучении мотивация выражается в принятии студентом целей и задач обучения как лично значимых и необходимых. Понятие «структура мотивации» в отечественной науке применяется, когда речь идет

о доминировании, иерархии мотивов, выделении их основных групп и подгрупп.

Иерархичность мотивационной структуры определяет направленность личности студента, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы стали доминирующими. Главными структурными элементами мотивации учебной деятельности студентов являются познавательная мотивация и мотивация достижения успеха. Их стимулирование непосредственно способствует повышению эффективности учебной деятельности. Отличительные особенности в развитии учебной мотивации студентов:

- преобразование мотивации и всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, и интенсивное формирование специальных способностей, с другой;
- ярко выраженное стремление к получению образования, интересной работы и профессии. Формируется установка на хорошие жизненные условия и материальную обеспеченность;
- формируется собственное нравственное мировоззрение, предполагающее наличие устойчивой системы убеждений, которые не зависят от внешних условий и давления окружающих;
- общение на данном этапе развития личности становится, наряду с учебной, ведущим видом деятельности. В общении и происходят основные изменения [84].

Мотивация учебной деятельности неоднородна и зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, уровня развития студенческого коллектива и т.д. Мотивация поведения человека, выступающее как психическое явление, это отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок социальной общности, представителем которой является личность. Ценностные ориентации личности студентов это:

- собственный престиж, т.е. завоевание признания в обществе путем следования определенным социальным требованиям;
- высокое материальное положение;
- креативность, т.е. реализация творческих возможностей и стремление изменить окружающую действительность;
- активные социальные контакты, т.е. расширение межличностных связей и реализация своей социальной роли;
- познание и развитие своих индивидуальных особенностей;
- определение жизненных задач как главных жизненных факторов;
- духовное удовлетворение;
- сохранение собственной индивидуальности;

Специфика учебной мотивации отражает три конкретные смысловые жизненные ориентации:

- цель жизни;
- интерес и эмоциональная лабильность;
- результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией;
- Я - хозяин жизни;
- жизнь или управляемость жизни.

Учебная мотивация, представляя особый вид мотивации, характеризуется сложной структурой, одной из форм которой является структура внутренней (на процесс и результат) и внешней (награда, избегание) мотивации. Существенны такие характеристики учебной мотивации, как ее устойчивость, связь с уровнем интеллектуального развития и характером учебной деятельности [84].

Учебная деятельность мотивируется внутренним мотивом. Наибольшее влияние на эффективность учебной деятельности оказывает потребность в достижении, т.е. «стремление человека к улучшению результатов своей деятельности» [84, с.137]. Удовлетворенность в учении зависит от степени удовлетворенности этой потребности, которая

заставляет студентов больше концентрироваться на учебе и в то же время повышает их социальную активность.

Обучение носит не индивидуальный, а коллективный характер. Психологами получены данные о том, что на характер учебной мотивации влияет сплоченность учебной группы. В малых группах сплоченность способствует повышению интереса к учебному предмету, а ее отсутствие отрицательно влияет на познавательный интерес. Для студенческого возраста характерны как стремление к достижению высокого положения в обществе, так и выбор профессии на основе принятия и одобрения этой профессии окружающими.

Мотивация учебной деятельности у студентов выражена сильно. Многие их поступки определяются потребностью в общении, стремлением поддерживать хорошие отношения с окружающими. В деятельности многих студентов важен не столько сам процесс, а результат. Для развития учебной мотивации необходимо формирование ее преподавателем с помощью правильно подобранному типу учения. От того, как и какой материал преподносится учителем, какая роль отводится обучаемому будет зависеть как тип учения, так и характер мотивации.

Наиболее продуктивным является обучение, в котором соблюдаются следующие условия:

1. Обучающемуся сообщаются базовые (инвариантные) знания, и он оказывается в состоянии самостоятельно решить учебную задачу.
2. Его знакомят с обобщенными способами работы с базовыми знаниями.
3. Усвоение знаний происходит в процессе их практического применения. Если все условия соблюдаются, то обучение приобретает творческий характер. Как правило, успех окрыляет у обучающегося возникает потребность в получении новых знаний. Как познавательные мотивы, так и мотивы достижения успеха можно объединить в две группы: внутренние и внешние [101].

Внутренняя учебная мотивация включает в себя внутренние мотивы поступления в вуз, широкие познавательные мотивы и релевантные профессиональные мотивы. Внешнюю учебную мотивацию составляют внешние мотивы поступления в вуз, узкие познавательные мотивы и иррелевантные профессиональные мотивы. При внутренней мотивации достижения успеха последний является реальным результатом собственных действий, их качественной оценкой; при внешней мотивации достижения успеха он отражает оценку достижений со стороны общества и ориентацию на него [101].

В ходе смены видов учебной деятельности (от учебно-познавательной через учебно-исследовательскую к учебно-профессиональной) меняется предмет деятельности и ее мотивы. По мере развития учебной деятельности ее смысл становится «психологически решающим» и приобретает функцию побуждения, мотив становится личностным, а не «преходящим, случайным внешним стимулом» [163, с. 51].

В связи с этим в структуре мотивации учения выделяются мотивационно-смысловые уровни: познание, достижение, доминирование, аффилиация, которые представляют собой сложную многофункциональную систему, объединяющую мотивационные и смысловые составляющие. Познание выражается в стремлении к глубине профессиональных знаний, к объяснению нового, в любознательности и расширении жизненного опыта. Удовлетворенность познания выражается в связи личностных смыслов с познавательной деятельностью, а также в воплощении получаемых знаний в реальной практике.

Достижение характеризуется установкой на результативность и успех, уверенностью человека в себе, осознанием ценности любого дела, настойчивостью в достижении целей, самокритичностью и самостоятельностью. Удовлетворенность достижения влечет осознание своей роли в достигнутом и обеспечивает реалистичное целеобразование, надежду на

успех, постоянное самоусовершенствование и улучшение результатов деятельности за счет познания и усиления работоспособности [66].

Доминирование раскрывается в конфликтах и спорах, в умении быстро убеждать других, в получении удовольствия от участия в принятии важных решений, в прямоте высказывания своего несогласия, в стремлении к старшинству и ответственности, в легкости выступления перед большой аудиторией. Удовлетворенность доминирования достигается в активном влиянии на вкусы и взгляды людей, в убеждении других, в непосредственном участии в решении общих проблем, в стремлении к социальному первенству, в проявлении собственной компетентности.

Аффилиация включает в себя радость оказания помощи другим людям, предпочтение общества одиночеству, интерес к друзьям и сострадание к их неприятностям, сопереживание успеху других, преобладание обязанностей над правами в отношениях с людьми, большое количество друзей. Удовлетворенность аффилиации сопряжена с общением с приятными людьми, с помощью окружающим в преодолении трудностей, с возможностью получения помощи от других, с удовлетворенностью своим социальным положением, с отсутствием чувства одиночества [163].

Сама структура мотивации учебной деятельности студентов реализуется в мотивационных стратегиях, т.е. комплексов способов деятельности, среди которых:

- 1) интернально-объектная стратегия - избегание сложных жизненных ситуаций;
- 2) интернально-субъектная стратегия - стремление к сотрудничеству, преодолению разногласий и совместному творчеству во всех основных видах деятельности;
- 3) экстернально-субъектная стратегия - соперничество, следование внешним нормам и правилам, самоутверждение личности во внешнем окружении;

4) экстернально-объектная стратегия - приспособление к другим людям [84].

Профессиональный мотив учения студентов (от выбора или перемены профессии до удовлетворенности самореализацией в ней или овладения ею в совершенстве) проходит через определенные фазы. Сознательный и самостоятельный выбор молодым человеком профессионального трудового пути, сознательно и самостоятельно выстроенный личный профессиональный жизненный план – необходимое условие успешности его труда и удовлетворенности в будущем. Э. Шейн выделяет восемь основных карьерных ориентаций:

1) профессиональная компетентность. Эта установка связана с наличием способностей и талантов в определенной области (научные исследования, техническое проектирование, финансовый анализ и т.д.). Люди с такой установкой 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 свои способности. Одновременно эти люди ищут признания своих талантов, что должно выражаться в статусе, подобающем их мастерству;

2) менеджмент. В данном случае первостепенное значение имеют ориентация личности на интеграцию усилий других людей, полнота ответственности за конечный результат и соединение различных функций организации. Понимание этой карьерной ориентации связано с возрастом и опытом работы. Такая работа требует не только аналитических навыков, но и навыков межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности, чтобы нести бремя власти и ответственности. Человек с карьерной ориентацией на менеджмент будет считать, что не достиг целей своей карьеры, пока не займет должность, на которой будет управлять различными сторонами деятельности предприятия: финансами, маркетингом, производством продукции, разработками, продажами;

3) автономия (независимость). Первичная забота для личности с этой ориентацией – освобождение от организационных правил, предписаний и ограничений. Ярко выражена потребность все делать по-своему, самому решать, когда, над чем и сколько работать. Такой человек не хочет подчиняться правилам организации (рабочее время, место работы, форменная одежда), личность готова отказаться от продвижения по службе и от других возможностей ради сохранения своей независимости;

4) стабильность. Эта карьерная ориентация обусловлена потребностью в безопасности и стабильности для того, чтобы будущие жизненные события были предсказуемы. Необходимо различать два типа стабильности – стабильность места работы и стабильность места жительства. Стабильность места работы подразумевает поиск работы в такой организации, которая обеспечивает определенный срок службы, имеет хорошую репутацию, заботится о своих работниках-пенсионерах и платит большие пенсии, выглядит более надежной в своей отрасли. Человек второго типа, ориентированный на стабильность места жительства, связывает себя с географическим регионом, пуская корни в определенном месте, вкладывая сбережения в свой дом, и меняет работу или организацию только тогда, когда это не сопровождается его срыванием с места. Люди, ориентированные на стабильность, могут быть талантливыми и подниматься на высокие должности в организации, но, предпочитая стабильную работу и жизнь, они откажутся от повышения, если оно грозит риском и временными неудобствами, даже в случае широко открывающихся возможностей;

5) служение. Основными ценностями при данной ориентации являются работа с людьми, служение человечеству, помощь людям, желание сделать мир лучше и т. д. Человек, с такой ориентацией не будет работать в организации, которая враждебна его целям и ценностям. Он откажется от продвижения или перевода на другую работу, если это не позволит реализовать главные ценности жизни. Люди с такой карьерной

ориентацией чаще всего работают в области охраны окружающей среды, проверки качества продукции и товаров, защиты прав потребителей и т.д.;

б) вызов. Основные ценности в карьерной ориентации этого типа – конкуренция, победа над другими, преодоление препятствий, решение трудных задач. Человек ориентирован на то, чтобы бросать вызов. Социальная ситуация чаще всего рассматривается с позиции выигрыша-проигрыша. Процессы борьбы и победа более важны для человека, чем конкретная область деятельности или квалификация. Новизна, разнообразие и вызов имеют для людей с такой ориентацией очень большую ценность, и, если все происходит слишком просто, им становится скучно;

7) интеграция стилей жизни. Человек ориентирован на интеграцию различных сторон образа жизни. Он не хочет, чтобы в его жизни доминировала только семья, или только карьера, или только саморазвитие. Он хочет, чтобы все это было сбалансировано. Такой человек больше ценит свою жизнь в целом – где живет, как совершенствуется, чем конкретную работу, карьеру или организацию;

8) предпринимательство. Человек с такой карьерной ориентацией стремится создавать что-то новое, он хочет преодолевать препятствия, готов к риску. Он не желает работать на других, а хочет иметь свою марку, свое дело, финансовое богатство. Причем это не всегда творческий человек, для него главное – создать дело, концепцию или организацию, построить ее так, чтобы это было как бы продолжением его самого, вложить туда душу. Предприниматель будет продолжать свое дело, даже если сначала он будет терпеть неудачи и ему придется серьезно рисковать [120].

Ориентация на карьеру вместе с профессиональным самоопределением во многом влияют на выбор жизненного пути человека.

Выбор профессии - важный вопрос в жизни человека, и от того, насколько правильно он будет решен, зависит эффективность деятельности и удовлетворенности человека своим трудом, стремление повышать свою квалификацию и многое другое. Мотивы выбора профессии многочисленны

и разнообразны. Они включают осознание важности данной профессии. Ряд побуждений связан со специфическими особенностями профессии, с содержанием и характером труда, его условиями и особенностями; с желанием руководить людьми, организовывать их труд, трудиться в составе коллектива, с вознаграждением и др. Профессиональная мотивация динамична, изменчива. Это сказывается на отношении к обучению в учреждениях профессионального образования и последующей профессиональной деятельности.

Существует такое понятие как «мотивационный синдром». Ю.М. Орлов впервые использовал этот термин для обозначения совокупности мотивов, соотнесенных с той или иной потребностью [99]. При этом автор отмечает факт «перекрещивания» мотивов потребности в познании с мотивами достижения, аффилиации, доминирования, позволяющий путем стимулирования одного мотива воздействовать на мотивы других потребностей.

В понимании А.А. Вербицкого мотивационный синдром - это, с одной стороны, способ осмысления мотивационной сферы как системы, в которой представлены и взаимодействуют все мотивационные компоненты: мотивы, цели, интересы, влечения и т.п.; а с другой стороны способ понимания их соотношения и взаимосвязи в мотивационной сфере конкретного субъекта учения.

Одними из форм появления мотивационного синдрома выступают познавательные и профессиональные мотивы. Они являются относительно независимыми составляющими единого, более широкого общего - мотивационного синдрома учебной деятельности, отражающего динамику взаимных трансформаций этих мотивов. Профессиональный мотивационный синдром отличается от познавательного синдрома выраженностью содержательных мотивов.

Таким образом, необходимо изучать мотивированную сферу современных студентов. Профессиональный мотив напрямую связан с

выбором профессии. Мотив достижения успехов нужно всячески развивать, культивировать потребность в достижениях, поскольку это способствует состоянию удовлетворенности учением в вузах, облегчает обучение, повышает эффективность в плане уменьшения затрат времени на достижение учебных целей. Потребность в общении, мотив аффилиации значительно влияют на учебную деятельность студентов, либо затрудняя ее, либо улучшая, вызывая удовлетворенность учением. Познавательная потребность оказывает влияние на удовлетворенность учебной работой в вузе, на повышение успеваемости.

Одной из главных задач современного образования является создание системы качества подготовки выпускников. Она определяется требованиями, предъявляемыми к современному специалисту. Исследование мотивации учебной деятельности выступает одним из важнейших направлений фундаментальной проблемы мотивации деятельности. Данная проблема имеет междисциплинарный характер, поскольку разрабатывается в целом ряде психологических и педагогических направлений.

Традиционное обучение исходит из того, что учащемуся достаточно воспринять и повторить заданные преподавателем образцы знаний и действий, чтобы запомнить их и воспроизвести при контроле. Однако в жизни и профессиональной деятельности мало стандартных и типовых задач. Специалист сталкивается, прежде всего, с проблемными ситуациями и проблемами, требующими включения мышления. Важнейшим профессионально важным качеством специалиста является также его способность к совместной деятельности с другими специалистами. Однако этому не учат; студент (а раньше – школьник) выступает принципиально одиночкой, отвечает только за себя. Между тем, каждый специалист должен владеть как нормами грамотных профессиональных действий, так и нормами отношений с другими людьми, принятыми в данном обществе.

Речь идет о воспитании личности будущего специалиста как гражданина и члена конкретного профессионального коллектива, сообщества.

В соответствии с теорией деятельности А.Н. Леонтьева, посредством активной деятельности человек «присваивает» социальный опыт, у него формируется система отношений с объективным миром, другими людьми и самим собой. С этих позиций цель студента состоит не в усвоении знаний, умений и навыков (они необходимы, но недостаточны), а в овладении целостной профессиональной деятельностью специалиста [28].

Но можно ли в принципе стать компетентным специалистом, находясь в позиции студента; делая одно, научиться другому? В этом и состоит главное противоречие: овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной - учебной деятельности. У них одна и та же структура (потребность – мотив – цель – поступки, действия, операции – средство – предмет – результат; все эти звенья взаимосвязаны), однако содержательное наполнение каждого из структурных блоков качественно иное. Так, в учении должна иметь место познавательная мотивация, а к концу обучения она должна быть трансформирована в профессиональную: предметом учебной деятельности студента является информация, а профессиональной деятельности, например врача или медицинской сестры - человек с его болезнью: результатом учения являются знания, умения, навыки, способности специалиста, а результатом труда – соответствующие товары и услуги. Кардинальные отличия есть и в других звеньях. Нужно учитывать и то, что традиционные «искусственные» формы организации учебной деятельности студентов совсем не похожи на реальные формы профессиональной деятельности специалиста.

Деятельность студента ни по содержанию, ни по форме не равна деятельности специалиста. В соответствии с одним из главных положений теории деятельности, для того, чтобы овладеть какой-то конкретной деятельностью, нужно осуществить деятельность, адекватную той, которая

воплощена в данном предмете или явлении, в системах, которые они образуют.

Начиная обучение в вузе, бывший школьник сталкивается с рядом новых для него обстоятельств: во-первых, резко снижается уровень внешнего контроля над деятельностью обучающегося; во-вторых, изменяется структура самой учебной деятельности - мотивы учения дополняются и тесно переплетаются с профессиональными мотивами; в-третьих, происходит вхождение в новую социальную общность - «студенчество». Студенчество как социальная группа характеризуется социальной направленностью, сформированностью отношений к будущей профессии, которые являются следствием правильности профессионального выбора и адекватности и полноты представления студента о профессии. У студентов младших курсов отношение к будущей профессии не носит еще выраженного характера. Лишь постепенно, с приобретением профессиональных знаний, студенты глубже осмысливают тонкости своей будущей специальности и свое «Я» в профессии.

Формирование устойчивых положительных мотивов учебно-профессиональной деятельности, социально-значимых и профессионально значимых качеств личности, готовности к профессиональному росту, нахождению оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения учебно-профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности студента обеспечивают успешность будущей профессиональной деятельности будущего работника [79].

Проблема профессиональной направленности личности остается актуальной вследствие того, что процесс развития профессиональной направленности отличается достаточной сложностью. Знание закономерностей воздействия различных факторов учебно-профессиональной деятельности позволит обоснованно решать задачи развития мотивации студентов в условиях вуза.

Действительно для того чтобы добиться высокого качества образования необходимо развивать личность обучающихся. Повышение требований к качеству подготовки специалистов определяет необходимость целенаправленной деятельности по формированию и развитию профессионально важных качеств личности.

Современное общество нуждается в человеке, способном самостоятельно мыслить, ставить перед собой и обществом новые задачи и находить их решения, быть готовым как к индивидуальному, так и к коллективному труду, осознавать последствия своих поступков для себя, для других людей и для окружающего мира. Поэтому на первый план выдвигается развитие мотивации студента.

Современный процесс подготовки дипломированного специалиста предъявляет новые требования к организации образования в системе среднего профессионального образования, так как в обществе все более возрастает необходимость развития потенциала личности будущего специалиста.

Профессионально важные качества будущего специалиста – это те его индивидуальные особенности, что способствуют формированию у человека положительного отношения к своей профессии и людям, с которыми он работает, стремления к личностному росту, профессиональному совершенствованию. Термин «профессионально значимые качества» трактуется в научной литературе неоднозначно.

Поскольку успешность деятельности специалиста определяется не только уровнем профессиональных знаний, умений и навыков, но и степенью сформированности его профессионально-личностных качеств, ими называются те качества личности, которые «призваны обеспечить ее успешный трудовой старт и высокие производственные показатели» [41, с. 35]. Профессионально важные качества формируются в ходе учебно-воспитательного процесса под влиянием внешних условий, которые могут ускорить этот процесс и сделать его более успешным.

Кроме того, работодатели поднимают требования к уровню подготовки специалистов со средним профессиональным образованием. Это значит, что перед учреждениями профессионального образования стоит непростая задача – подготовка будущего специалиста, способного к самостоятельной профессионально-творческой деятельности, формирование личности студента, мотивированной на реализацию личностного потенциала, профессиональных умений и навыков. Решить эту задачу нельзя без формирования у студентов высокого уровня мотивации учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, образовательные учреждения должны формировать будущего специалиста, профессионала, готового к профессиональной деятельности, а для этого необходимо развивать учебно-профессиональную мотивацию.

Современная школа обладает огромными резервами неиспользованных возможностей для повышения качества подготовки специалистов. Однако подготовка специалистов больше теоретически, чем практически, профессиональные учреждения сегодня не могут дать им багаж знаний «на всю жизнь». Наука движется вперед, и молодой специалист, приступая к работе, сталкивается с проблемами, которые еще не существовали во время его учебы, ему неизбежно приходится принимать решения, не имея опыта. Но он должен быть научен прогнозированию, моделированию ситуации, алгоритмам переработки информации, для чего образовательное учреждение должно в полной мере вскрывать и использовать интеллектуальные и эмоциональные резервы личности. Здесь, можно сказать, в полной мере проявляется учет «человеческого фактора».

Так, на первом курсе обучающемуся нужно помочь научиться самостоятельно управлять своей учебной деятельностью: уметь выделять главное в учебном материале, пользоваться литературой, первоисточниками, составлять конспекты и т. д. Хотя этому и учат на лекциях по введению в специальность, однако знать и уметь это не одно и

то же. Трудно переоценить здесь роль преподавателя, выполнение им не только информационных, но и контрольных функций.

Следует учесть, что будущий молодой специалист, приступив к работе, еще не имеет опыта деятельности во взрослом коллективе, он еще не испытал на практике, что такое формальные и неформальные (межличностные) отношения.

Сегодня студент в основном заучивает информацию, тренируя фактически одну лишь память. Но заучить это не значит знать. А знать - не значит уметь. Умение же невозможно выработать без практики активной деятельности, игры, разбора конкретной ситуации и переживаний во время такого разбора, без поиска оптимального решения перед лицом доброжелательно, но критически настроенного коллектива.

Во всех образовательных организациях проходят занятия в виде лекций. Если лекция дает знания, формирует убежденность, то выполнение студентом в той или иной форме функции «действующего лица» не только помогает развитию творческих способностей, но и активизирует их.

Активизация творческой, познавательной деятельности студентов упирается в проблемное обучение, которое в условиях быстрого роста объема информации и необходимости ее более качественной переработки и усвоения выступает самым эффективным средством достижения прочных, глубоких знаний, навыков и умений. Проблемное обучение не только вооружает студентов результатами научного познания, но и ведет их по тому пути, каким были получены данные результаты, формирует самостоятельность в позиции, развивает и совершенствует способность к творческой деятельности [28].

Наиболее распространенными традиционными методами обучения являются объяснительно-иллюстрирующие, которые заключаются в организации усвоения готовой информации студентами с помощью разных средств. В основе организации объяснительно-иллюстрирующего обучения лежит принцип передачи преподавателем готовых выводов: преподаватель

сообщает факты, анализирует их, объясняет сущность новых понятий, формирует проблемы и теоремы, законы и т. д. Здесь не исключается возможность поисковой деятельности студентов, однако передача готовых выводов доминирует.

Лучшим способом воспроизведения и изучения проблем в учебном процессе служит игра, содержащая групповое упражнение по выработке решения в условиях, имитирующих реальность. С такой точки зрения игра как активная форма учебной деятельности студентов выступает в качестве одной из основных форм организации проблемного обучения в учебном процессе образовательных учреждений.

Цель игровой деятельности студентов: получение знаний, умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной работе; оценка самого себя в играемой роли, что имеет большое воспитательное значение для студента; победа в соревновании между группами студентов.

Активные методы обучения подразделяются на неимитационные и имитационные. Неимитационные включают в себя проблемную лекцию, проблемно-активное практическое или лабораторное занятие, активно проводимый семинар, самостоятельное курсовое и дипломное проектирование, производственную практику-стажировку на рабочем месте, использование обучающих и контролирующих машин и программ, активно-групповые консультации, олимпиады, студенческие научные конференции, социологическое тестирование и анкетирование и т.д. К неигровым имитационным относятся метод конкретных ситуаций, имитационные упражнения на нахождение студентами известного преподавателю решения, индивидуальный технологический тренинг на оборудовании.

Система психологической службы вуза является необходимой частью системы образования и в значительной степени отражает ее актуальное состояние и формирует запросы на необходимые виды и способы ее развития. Систематическая работа по предупреждению возможных проблем

развития личности всех студентов осуществляется психологом в форме систематических психологических тренингов, дифференцированных по проблемам и возрасту учащихся, в содержание которых включены знания, умения и навыки работы с типичными психологическими проблемами учащихся определенного возраста.

Формирование мотивации и ценностных ориентаций является неотъемлемой частью развития личности человека. Здесь так же необходима помощь психологической службы. Изучение учебной мотивации необходимо проводить на разных этапах развития личности студента, так как результат будет разным в зависимости от познавательных и широких социальных мотивов. Соответственно и рекомендации психологов по формированию системы мотивов и их реализации будут различными.

Социально-психологическое исследование студенческой деятельности и ее учебной мотивации позволяет выделить несколько ступеней включенности студента в процесс учения. Каждая из этих ступеней характеризуется, во-первых, некоторым общим отношением к учению. Во-вторых, за каждой степенью включенности студента в учение лежат разные мотивы, цели учения. В-третьих, каждой из ступеней включенности студента в учение соответствует то или иное состояние умения учиться, что помогает понять причину тех или иных мотивационных установок, барьеров, ухода студента от трудностей в работе и т.д. [84].

В переходные, кризисные периоды развития возникают новые мотивы, новые ценностные ориентации, новые потребности и интересы, а на их основе перестраиваются и качества личности, характерные для предшествующего периода. Таким образом, мотивы, присущие данному возрасту выступают в качестве личностно-образующей системы и связаны с развитием самосознания, осознания положения собственного «Я» в системе общественных отношений. Как ценностные ориентации, так и мотивы относятся к важнейшим компонентам структуры личности, по

степени сформированности которых можно судить об уровне сформированности личности. Переход от старшего школьного возраста к студенческому сопровождается противоречиями и ломкой привычных жизненных представлений, а потому нуждается в психологической поддержке.

Психологическая помощь оказывается с учетом того, что отличия в мотивации могут наблюдаться у студентов различных курсов и специальностей. В студенческом возрасте происходит преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны и интенсивное формирование специальных способностей с другой.

Для студенческого возраста характерно стремление к социальному сближению, поиск смысла жизни, построение жизненных планов, которые определяются объективными условиями и ценностными ориентациями личности. Проявляется ярко выраженное стремление к получению образования, интересной работы. Усиливается установка на хорошие жизненные условия и материальную обеспеченность. В период студенчества отмечается общая направленность студентов на свое будущее, и все настоящее выступает для них в свете этой новой направленности их личности. У них формируется собственное нравственное мировоззрение, моральное «Я», которое предполагает наличие устойчивой системы убеждений, независимых от внешних условий и давлений окружающих. Все процессы, связанные с формированием личности, нуждаются в постоянном контроле и корректировке со стороны специалистов психологов [43].

Эффективность учебного процесса в вузе в целом прямо связана с тем, насколько высока мотивация овладения будущей профессией у студентов. В студенческом возрасте важнейшим условием развития личности является общение. Общение на данном этапе развития личности является ведущим видом деятельности наряду с учебной деятельностью. В общении происходят основные новообразования [100].

Для этого возраста характерно завершение процесса роста, приводящего, в конечном итоге, к расцвету организма, создающего основания не только для особого положения молодого человека в учении, но и для овладения другими возможностями, ролями и притязаниями. С точки зрения возрастной психологии, в студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни.

В юности обостряются способности понимания состояния других, способности переживать эмоционально эти состояния как свои. Поэтому юность может быть столь сензитивна, столь тонка в своих проявлениях к другим людям, в своем переживании впечатлений от созерцания природы и идентификации с ней, в своем отношении и понимании искусства. Идентификация делает сферу чувствования человека более тонкой, делая его богаче и одновременно ранимее [100].

Как показывают социально-психологические исследования, мотивация учебной деятельности неоднородна, она зависит от множества факторов: индивидуальных особенностей студентов, характера ближайшей референтной группы, уровня развития студенческого коллектива и т.д. С другой стороны, мотивация поведения человека, выступая как психическое явление, всегда есть отражение взглядов, ценностных ориентаций, установок того социального слоя (группы, общности), представителем которого является личность [35].

Отсутствие жизненного опыта, неустойчивость сознания делают молодого человека в период студенчества наиболее уязвимым для различных влияний и опасностей. Ослабление опеки со стороны родителей, зависимость от окружающей среды могут привести к формированию неверной мотивации. В этот период сопровождение психологической службы особенно важно. Именно психологи, специалисты по возрастной психологии, психологии развития личности и другие специалисты должны тактично, профессионально

грамотно скорректировать систему мотивации, помочь определить жизненные приоритеты, избавиться от негативного влияния [32].

Для того, чтобы правильно сформировать нужную мотивацию студентов, отвечающую сложившейся в образовательном учреждении организационной культуре, специалисты психологической службы широко используют традиционные, проверенные методы работы [119].

Прежде всего, проводится анкетирование, которое позволяет больше узнать о первокурснике: о его семье, школе, социальной среде, привычных для него отношениях и связях. Психометрическое и психоделическое тестирование позволяет выявить его жизненные приоритеты, склонности, интересы и потребности. Данные исследования направлены на раннюю диагностику и предупреждение проблем развития, связанных со сменой образовательной парадигмы.

Полученные данные так же ложатся в основу системы мотивации, разрабатываемую индивидуально для каждого студента, с учетом выявленных личностных особенностей, с учетом установок окружающей среды, особенностей его воспитания и т.д. Такой индивидуализированный подход позволяет выявить наиболее действенные стимулы для формирования эффективной мотивации студента, направленной на получение качественного образования, общественно значимой профессии, социального статуса, признания окружающих и самоудовлетворения.

Дальнейшее психологическое сопровождение студента заключается в мониторинге результатов его учебной деятельности, сравнении реальных достижений с ожидаемыми, корректировании системы мотивации [163].

В мотивации учебной деятельности понятие мотив тесно связано с понятием цель и потребность. В личности человека они взаимодействуют и получили название мотивационная сфера. В литературе этот термин включает в себя все виды побуждений: потребности, интересы, цели, стимулы, мотивы, склонности, установки. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в определенную деятельность -

учебную. Учебная мотивация определяется рядом специфических для этой деятельности факторов [42].

Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением и организацией образовательного процесса; во-вторых, - особенностями обучающегося; в-третьих, - субъективными особенностями педагога и прежде всего системы его отношений к ученику, к делу; в-четвертых, - спецификой учебного предмета [74].

Учебная мотивация системна, она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Главная задача психологической службы в вузе - помочь студентам как можно быстрее адаптироваться к новым условиям жизни и учебы в вузе; разумно преодолеть возникшие психоэмоциональные, интеллектуальные и физические перегрузки. Мотивационная сфера личности является одним из важнейших факторов, определяющих внутреннее состояние и внешнее поведение человека.

Психологическая служба сопровождает весь учебный процесс и сталкивается с проблемами студентов, непосредственно связанными с текущей ситуацией их личностного развития и деятельности. Анализ содержания и качества текущих проблем, с которыми студенты обращаются в психологическую службу, позволяет не только корректировать направление других видов психологического сопровождения учебного процесса, но и изучать некоторые феномены личностного развития студента.

Таким образом, развитие учебно-профессиональной мотивации студентов вуза на начальном этапе обучения будет успешной, если: при обучении будут использоваться методы контекстного, деятельностного, объяснительно-иллюстративного, проблемного обучения, принципы систематичности, постепенности и активности при оптимизации учебно-профессиональной деятельности. Система психологической службы вуза является необходимой частью системы образования и в значительной степени отражает ее актуальное состояние и формирует запросы на необходимые виды и способы ее развития.

ГЛАВА 5. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В настоящее время в российском образовании происходят глубокие структурные и содержательные изменения, затрагивающие все направления подготовки студентов в высшей школе.

Общество, развиваясь, диктует насущную потребность в подготовке специалистов, которые могут быть востребованы в новых социально-экономических условиях. Это влияет и на формулировку задач обучения, и на определение содержания образовательного процесса, и на выбор адекватных методов и средств.

Влияние научно-технического прогресса сказывается как на доли умственного труда работника, так и на повышении удельного веса творческих элементов в структуре его деятельности. Поэтому современное общество требует от будущего специалиста не только глубоких профессиональных знаний, определенного запаса умений и навыков, но и готовности к осуществлению творческой деятельности.

Творчество можно рассматривать как важнейшую профессиональную характеристику и как необходимое личностное качество, позволяющие человеку адаптироваться в быстро меняющихся социальных условиях и ориентироваться во все более расширяющемся информационном поле.

С процессами профессионального и личностного становления, профессиональной адаптации, социализации личности тесно взаимосвязана профессиональная устойчивость. Несмотря на значительное внимание к изучению профессиональной устойчивости, ее определение, сущность, структура и функции до сих пор остаются дискуссионными.

Профессиональная устойчивость преподавателя – это синтез свойств и качеств его личности, который дает возможность в рамках выполнения своей профессиональной деятельности в течение длительного времени

выполнять ее уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения в различных, часто непредсказуемых условиях, с минимальными ошибками.

Такая черта не является врожденной. Она формируется постепенно, и уровень ее может быть изменен с помощью сознательной, целенаправленной работы, которая учитывает особенности личности, и включает развитие творческих способностей.

Профессиональная устойчивость дает возможность реализовать как педагогический, так и научный потенциал в педагогическое мастерство, профессионализм, творчество [4].

Развитие творческих способностей будущих педагогов требует системного подхода и может успешно реализовываться в процессе обучения в вузе с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности студента [1].

Основную долю в процесс развития творческих способностей будущего специалиста вносит освоение учебного материала. К сожалению, информационно-репродуктивные методы, в большинстве случаев применяемые в практике обучения, не позволяют развиться творческим умениям и качествам студента в должной мере. Студенты зачастую не понимают закономерностей изучаемых понятий, не умеют свободно оперировать полученными знаниями. Развивается привычка использовать только готовые знания, без проникновения в сущность рассматриваемых явлений. Студенты испытывают затруднения при выполнении исследовательских заданий, не умеют анализировать свою работу, формулировать выводы, не видят значения полученных результатов, возможностей их творческого использования.

Не владея научно обоснованными методиками развития творческих способностей учащихся, преподаватели испытывают затруднения в организации творческой деятельности студентов.

В настоящее время происходит смена требований к личности преподавателя, к функциям, которые он должен выполнять в процессе

профессиональной деятельности. Современному вузу необходим педагог, способный к осуществлению творческой деятельности, которому свойственны качества творческой личности, у которого сформированы знания, умения и навыки для осуществления этой деятельности, развиты рефлексивные процессы и инновационный стиль мышления, кому присуще стремление к самоактуализации и к самореализации.

Проблема познания сути творчества сложна и многогранна. Мы выделим основные аспекты теоретического анализа творческого процесса: философский, психологический, педагогический, которые показывают его роль в процессе становления человеческой личности.

С точки зрения философии природу творчества рассматривали Аристотель, Е.С. Громов, А.Ф. Лосев, А.Г. Скрипкин, П.А. Флоренский и мн. др. Философское исследование творчества показывает его место и роль в развитии человеческой культуры, в процессе становления человеческой личности.

В области психологии проблеме творчества посвящены исследования целого ряда авторов.

З. Фрейд считал творческую активность результатом сублимации (смещения) полового влечения на другую сферу деятельности: в творческом продукте опредмечивается в социально приемлемой форме сексуальная фантазия.

А. Адлер считал творчество способом компенсации комплекса недостаточности (неполноценности). Наибольшее внимание феномену творчества уделил К. Юнг, видевший в нем проявление архетипов коллективного бессознательного.

Р. Ассаджиоли (отчасти вслед за А. Адлером) считал творчество процессом восхождения личности к «идеальному Я», способом ее самораскрытия.

Психологи гуманистического направления (Г. Олпорт и А. Маслоу) считали, что первоначальный источник творчества – мотивация

личностного роста, не подчиняющаяся гомеостатическому принципу удовольствия; по Маслоу – это потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей.

В отечественной психологии проблемой творчества занимались Б.Г. Ананьев, В.М. Бехтерев, Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Е.И. Игнатъев, В.И. Кириенко, И.Я. Каплунович, В.С. Кузин, Б.Ф. Ломов, Я.А. Пономарев, Б.М. Теплов, П.М. Якобсон.

Социальный, нравственный, эстетический и искусствоведческий аспекты творчества рассматривали Л.М. Баткин, Г.К. Вагнер, В.В. Ванслов, Д.С. Лихачев, С.Г. Петрова и др.

Эта проблема привлекает и ученых-педагогов. В последнее время значительно активизировалось изучение вопросов взаимодействия учебного и творческих процессов. Изучаются закономерности развития творчества, рассматриваются методы и формы построения учебного процесса, выявляются механизмы раскрытия изначально заложенных возможностей. Многие педагогические исследования направлены на совершенствование процесса образования, в частности, на раскрытие творческого потенциала личности.

Различным сторонам творческого развития будущих художников-педагогов посвящены исследования А.Д. Алехина, Н.С. Боголюбова, С.Е. Игнатъева, В.С. Кузина, В.В. Корешкова, В.К. Лебедко, Е.Ф. Кузнецова, Н.Н. Ростовцева, Е.В. Шорохова, Т.Я. Шпикаловой и др.

В философском словаре творчество объясняется как «возникшая в труде способность человека из доставленного действительностью материала созидать (на основе познания закономерностей объективного мира) новую реальность, удовлетворяющую многообразным общественным потребностям. Виды творчества определяются характером созидательной деятельности (творчество изобретателя, организатора, научное и художественное творчество и т.д.). В «Словаре русского языка» С.И.

Ожегова «творчество – созидание новых по замыслу культурных и материальных ценностей» [97, с. 234].

Проблема определения категории «творчество» довольно подробно проанализирована в ряде работ (Я.А. Пономарев, А.Т. Шумилин, Г.В. Никитина, В.И. Андреев и др). Одни авторы (Я.А. Пономарев), считают, что целесообразно исходить из широкого определения категории: «Творчество в широком смысле рассматривается здесь как механизм развития, как взаимодействие, ведущее к развитию; творчество человека как одна из конкретных форм проявления этого механизма» [105, с. 135].

Некоторые авторы конкретно научных исследований (Г.В. Никитина, В.Н. Романенко) считают нецелесообразным строить всеохватывающее строгое определение. Более удобно в целях их конкретного исследования выделять компоненты творчества, характеристики творческой личности, процесса творчества, соответствующие объекту творчества. К этой позиции примыкает А.Т. Шумилин, который выделяет ряд существенных признаков и соответствующих определений. По мнению А.Т. Шумилина, признаки творчества позволяют сформулировать определение творчества следующим образом: «Творчество есть процесс постановки и решения проблем, нестандартных задач, или процесс разрешения лежащих в основе развития общества противоречий между потребностью человека (общества) и средствами их разрешения» [158, с. 98].

Точки зрения различных авторов на признаки творчества приведены в таблице 1.

Таблица 1 - Признаки творчества

Автор	Признаки творчества
А.Т. Шумилин	Производство существенно нового; как процесс всегда оригинально; в генетическом плане представляет собой создание новых полезных комбинаций из элементов различных систем (комбинирование); органически связано с познанием, отражением действительности

Л.В. Яценко	Установка на преобразование действительности; сознательное целеполагание; саморазвитие человека и созидание искусственной среды через опредмечивание и распределмечивание сущностных сил человека, вплоть до логических инструментов, математического аппарата, методических правил; использование орудий посредников; свобода выбора, сочетающаяся с управлением извне и самоуправлением
В.И. Андреев	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наличие противоречия, проблемной ситуации или творческой задачи. 2. Социальная и личная значимость и прогрессивность, т.е. она вносит вклад в развитие общества и личности. 3. Наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок условий для творчества. 4. Наличие субъективных (личностных качеств - знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества. 5. Новизна и оригинальность процесса или результата

Прежде всего, заметим, что в большинстве определений творчества, независимо от того, носят они обобщенный (например, Я.А. Пономарев рассматривает творчество как взаимодействие, ведущее к развитию) или частный характер, отчетливо проявляется ориентация на процессуальную или продуктивную сторону творчества.

Так, С.Л. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, созидающую «... нечто новое, оригинальное, что притом входит не только в историю развития самого творца, но и в историю развития науки, искусства и т.д.» [116, с. 196].

Подобную точку зрения формулируют А. М. Матюшкин и К.К. Урбан, определяющие творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний, преодоление, о прокидывание границ («boundary breaking»). По мнению М.Г. Ярошевского, «творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты» [77, с. 70].

В отношении новизны мы разделяем позицию С.А. Новоселова, который рассматривает два понятия «объективное творчество» и «субъективное творчество» [95, с. 23].

Объективное творчество – деятельность человека (в основе ее мыслительный компонент), включающая сознательную и бессознательную составляющие, целью которой является создание в соответствии с потребностями человека и человечества материальных и духовных ценностей, обладающих объективной новизной и общественной значимостью.

Субъективное творчество – деятельность человека (в основе ее мыслительный компонент), включающая сознательную и бессознательную составляющие, целью которой является создание в соответствии с потребностями субъекта деятельности материальных и идеальных духовных объектов, обладающих новизной для субъекта деятельности и значимых, полезных для него.

Бесспорно, и очевидно, что сущность творчества проявляет себя в творческих продуктах: идеях, поведении, материальных объектах. В то же время описание результатов творчества, продвигая нас к познанию его сущности, не дают полного представления об этом феномене.

С нашей точки зрения, продуктивны определения творчества, акцентирующие внимание на его процессуальном аспекте. Отдавая отчет в субъективности производимого нами выбора, отметим, что наиболее глубокое определение творчества принадлежит В.М. Бехтереву. В книге «Общие основы рефлексологии человека» он определяет творчество как созидание чего-либо нового в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает образование доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого опыта.

К. Роджерс пишет: «Я понимаю под творческим процессом создание с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из

уникальности индивида, а с другой – обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни» [78, с.37].

В обзоре Askoff и Vergara выделяются две группы подходов к определению сущности творчества: подходы, ориентированные на поиск источников, и подходы, ориентированные на процесс (таблица 2).

Творческий процесс характеризуется рядом внешних, внутренних, объективных и субъективных особенностей. К ним помимо новизны и общественной значимости результата деятельности относится различный характер мыслительной деятельности в различных фазах творческого процесса.

Таблица 2 - Подходы к определению сущности творчества

Автор	Сущность подхода
Подходы, ориентированные на поиск источников	
Психоаналитический подход	Творчество является результатом внутриличностных конфликтов. Творческий процесс по сути своей – экстернализация продуктов воображения посредством взаимодействия примитивных и более зрелых типов мышления
Гуманистическая психология	Творчество возникает, когда отсутствуют внутриличностные конфликты. Творческий процесс является реализацией естественного творческого потенциала в случае устранения внутренних барьеров и внешних препятствий
Психометрический подход	Природный творческий потенциал индивида определен генетически и может быть измерен стандартными тестами. Творческий процесс представляет собой взаимодействие двух противоположных типов мышления: дивергентного и конвергентного
Подходы, ориентированные на процесс	
Позиция ассоцианистов	Творчество человека есть результат его способности находить отдаленные ассоциации в процессе поиска решения проблемы

Гештальт-психология	Творческое мышление – это не логические, пошаговые действия и не разрозненные ассоциации, а более определенное реструктурирование целостной ситуации
---------------------	--

Существуют две противоположные точки зрения на механизмы этого процесса (таблице 3).

Мы разделяем ту точку зрения, согласно которой бессознательное и сознательное, интуитивное и рассудочное в процессе творчества дополняют друг друга, что «догадка», «озарение» возникают в экспериментальных условиях при соответствующей организации процесса.

Таблица 3 - Механизмы творческого процесса

Авторы	Сущность подхода
В.Н. Крутецкий, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин и др.	Ведущее значение придается логическому механизму творческого процесса, его логическому генезису. Интуиция – как аналитико-синтетическая деятельность, протекающая на бессознательном уровне. «многие случаи внезапного и неожиданного на первый взгляд озарения, догадки (инсайта) объясняются тенденцией мыслить свернутыми структурами, наличием максимально свернутых ассоциаций. Если рассуждение развернуто, то легко проследить пути перехода от одной мысли к другой – понятно и видно в силу каких последовательных ходов мысль пришла к правильному решению. Когда же рассуждение свернуто, «выключена» вся цепь промежуточных звеньев рассуждения, то зачастую эти пути проследить трудно, и, кажется, будто переход от одной мысли к другой ничем логическим не мотивирован, не обусловлен, произошел неожиданно и необъяснимо»
А. Ньюэлл, Д. Шоу, Г. Саймон, Я.А. Пономарев и др.	Противопоставление интуиции дискурсивному познанию. «Интуиция – внезапное озарение истины без необходимых с точки зрения формальной логики промежуточных умозаключений»

Психологически научное творчество имеет два существенных признака: одним из них является интуитивный момент, другим –

формализация интуитивно полученного эффекта. С.Р. Микулинский и М.Г. Ярошевский считают творчество сложным сплавом осознанного и неосознанного, строгого расчета и интуитивных прозрений. Исследователи указывают на то, что продукт творческой деятельности и процессы его породившие, должны исследоваться в их внутренней взаимосвязи и разделяются только в абстракции.

В научной литературе обозначились две тенденции в исследованиях по вопросу о соотношении между интуицией и интеллектом в творчестве, как эмоциональной и интеллектуальной стихиями.

Первая тенденция нашла свое выражение в интеллектуалистической или рационалистической концепции творчества. Выдвигая приоритет интеллекта или рассудочной стихии творческого духа, концепция признает первенство рассудка и опыта перед чувством и рассматривает процесс творчества как чисто рассудочное построение.

Вторая концепция нашла выражение в мистической концепции творчества. Выдвигая приоритет интуиции или алогической стихии творческой психики, концепция признает первенство чувствующей сферы душевного мира перед рассудком и опытом и рассматривает творчество как произвольную бессознательную деятельность духа.

Однако рассудочный и интуитивный факторы творчества – не две исключаящих друг друга стихии творчества, а два органически спаянных и сопутствующих друг другу составных элемента творческого процесса.

Попытки разделить рассудочную и интуитивную стихии творчества грешат существенным пороком – тенденцией разделения органически неразрывного процесса творчества.

Если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Под креативностью понимают способность человека отказаться от стереотипных способов мышления или способность обнаруживать новые

способы решения проблем или новые способы выражения. Смит и Карлссон рассматривают креативность с психоаналитической точки зрения, определяя ее как способность принимать материал из подсознания в сознание.

В подходах зарубежных ученых Д. Аустина, Ф. Бэрона, Р. Кратчфилда, Дж.П. Гилфорда, Э. Торранса и др. определение содержания понятия «креативность» приближается к содержанию понятия «творчество». Так, креативностью называется «процесс переплавки в мышлении элементов знаний и опыта из различных областей в новые идеи».

Учитывая то, что носителем творчества является человек, а креативность – его неотъемлемым атрибутом, мы определяем креативность как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта.

Большая роль творческого процесса признается всеми мыслителями, вне зависимости от их социальной и мировоззренческой ориентации. На эту проблему существуют разные точки зрения ученых философов.

Ведущей тенденцией идеалистической философии является тенденция рассматривания творчества как исключительного достояния «избранных», духовной элиты, а народные массы играли и играют роль ее объекта, пассивной, инерционной силы. Мы не разделяем такую точку зрения, ведь сущностью любого человека, его важнейшим атрибутивным свойством является предметная деятельность, суть которой – творчество, то есть активное преобразование человеком окружающей среды и создания нового. Таким образом, в любом человеке заложена способность творить.

В нашем исследовании мы акцентируем внимание на развитии творческих способностей.

Прежде всего нам необходимо дать трактовку самого понятия «развитие». Понятие «развитие» в процессе деятельности является одним из важнейших понятий в нашем исследовании. Л.С. Выготский сформулировал один из концептуальных принципов современного

обучения: «Обучение не плетется в хвосте развития, а ведет его за собой» [33, с. 35].

Педагогика широко использует межнаучное понятие «развитие», под которым понимается «процесс качественного изменения человека как социального существа под воздействием различных факторов.

«Развитие – это своеобразное количественное «приращивание» того или иного качества на всем пространстве жизнедеятельности. Развивает в педагогическом взаимодействии только то, что согласуется с этими закономерностями, помогая в развитии изначально находившихся в человеке зачатков каких-либо свойств» [59, с. 205]. В связи с этим М.С. Каган пишет: «Нельзя развивать то, чего нет пока внутри, в структуре, но иногда можно сформировать, т.е. принести нечто желаемое извне. В идеале это путь к духовности в любой ее мировоззренческой трактовке, поскольку это всегда движение вперед, к полноте осуществления замыслов путем постоянного выхода за свои актуальные пределы» [59, с. 206].

В нашем исследовании термин «развитие» часто соседствует с термином «формирование». Проблема соотношения связи данных понятий широко представлена в научной литературе. Развитие относится обычно к таким системам, которые имеют высокую степень самостоятельности и автономные внутренние источники своих качественных изменений. Формирование же, как правило, относится к объектам, качественные изменения которых происходят под влиянием каких-либо внешних управленческих действий. Но мы придерживаемся точки зрения В.В. Давыдова, который считает, что между данными понятиями нет непроходимой границы. «В процессах развития автономных и суверенных систем присутствуют моменты формирования некоторых их составляющих, а в процессах формирования наблюдаются моменты развития отдельных его компонентов». Это взаимодействие развития и формирования, по нашему мнению, хорошо представлено и у В.Я. Ляудис, которая по этому поводу пишет следующее: «...формирование деятельности – это прежде всего

процесс формирования субъекта этой деятельности. Этот процесс, неизбежно вовлекающий личность, связанный с ее развитием» [81, с. 49].

Значительное влияние, направленное на обеспечение условий, способствующих развитию способностей, оказал подход к творчеству, разрабатываемый в рамках гуманистической психологии К. Роджерсом и его сотрудниками. К. Роджерс полагал, что творческое развитие нельзя формировать, а надо создавать условия для выявления внутренних возможностей. При этом к таким внутренним возможностям К. Роджерс относит открытость опыту, внутреннюю оценку собственного творчества. По его мнению, необходимо создавать условия; к ним он относит обеспечение психологической безопасности (уважение к личности, отсутствие негативных внешних оценок, перевод на самостоятельную оценку продукта деятельности и др.).

К. Роджерс утверждает, что развитие способностей однозначно связано с процессом самореализации личности. Мы используем основные положения данного подхода в организации процесса развития творческих способностей студентов.

Программа развития творческих способностей, разрабатываемая Е. Торренсом, основана на соображении о том, что мышление необходимо освободить от внешне навязанных ограничений, рамок, стандартов, в пределах которых мыслит человек. Эти положения получили дальнейшую разработку в трудах Дж. Гартсона. Согласно его программе, для развития личности необходимо развивать творческое воображение. По мнению Дж. Гартсона, основными задачами по развитию воображения являются задания литературного плана, которые составляются на стыке искусства, науки и социальных исследований. Другая группа программ зарубежных исследований, направленных на развитие творческих способностей, рассматривает их в контексте художественного и эстетического воспитания. Представителями данного направления являются Р. Хесс, Д. Крофт, Г. Смит

и А. Карслон. Они выделяют ряд условий, способствующих развитию творческих способностей:

- *физические* – наличие материалов для творчества и возможность в любой момент работать с ними;
- *психологические* – создание внутренней безопасности и поощрение творческих проявлений;
- *интеллектуальные* – развитие умений решать творческие задачи, развитие интуиции как сплава знаний, эмоций, ценностных суждений.

Одним из современных направлений поиска путей решения проблемы развития творческих способностей личности являются исследования, связанные с интуитивным процессом. Одним из представителей данного направления является Л. Шваб. Основные принципы его программы основаны на коррекции собственных соматических состояний и развитии творческого потенциала с помощью особых приемов: развития воображения, дыхательных упражнений, пластических движений и т.д. Ряд исследований посвящен проблеме создания творческого климата в вузах, а также создания «обогащенной» среды, позволяющих раскрыть творческие способности студентов.

Наиболее успешно развитие способностей человека происходит во время выполнения им специально организованной деятельности под непосредственным руководством педагога, то есть в процессе обучения. Таким образом, развитие способностей является не только психологической, но и педагогической проблемой. Изучение проблемы соотношения обучения и развития нашло отражение во многих работах дидактов, а также ученых, занимавшихся вопросами педагогической психологии (Л.А. Венгера, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.И. Загвязинского, Г.Д. Кирилловой, С.Л. Рубинштейна, Л.Б. Эльконина и др.). Эти вопросы интересовали также исследователей, разрабатывавших теорию проблемного обучения (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов). Этой проблеме посвящены и многие исследования в области

педагогике и психологии искусства (Л.С. Выготский, В.П. Зинченко, Л.А. Ивахнова, Г.В. Лабунская, Б.М. Неменский, А.А. Мелик-Пашаев, Н.Н. Ростовцев, Н.П. Сакулина, А.Е. Терентьев, Т.Я. Шпикалова, В.С. Щербаков, Б.П. Юсов и др.)

Термин «развивающее обучение» вошел в теорию педагогики благодаря исследованиям Л.С. Выготского, который выявил два уровня развития человека: 1) уровень актуального, завершившегося развития и 2) «зона ближайшего развития», которая свидетельствует о процессах, находящихся в стадии созревания [33]. По теории ученого, обучение будет развивающим,двигающим вперед развитие лишь в том случае, если учебный материал, его содержание и методы будут ориентированы не только на достигнутый, но и на перспективный, находящийся в зоне ближайшего развития, уровень подготовленности учащихся. Как показало исследование, успешность развития творческих способностей студента во многом определяется умением педагога организовать его учебную деятельность с опорой на уже сформированные знания, умения, навыки, способности. Только в этом случае активизируется целый ряд психических функций, находящихся в стадии созревания, и происходит развитие творческих способностей студента. Причем, как пишет Б.М. Неменский: «...языково-образные задачи, совершая свои циклы восхождения, должны не просто усложняться, но и идти на несколько шагов впереди сегодняшних возможностей студента. Это одно из важнейших таинств профессионального общения, способное держать студента в творческом напряжении» [5, с.10].

Сторонники теории развивающего обучения проводят мысль о том, что процесс овладения знаниями, умениями, способами умственной и практической деятельности должен служить лишь средством развития личности, а организация учебной деятельности выступает способом целенаправленного развития способностей учащихся. Из этого следует, что для полноценного функционирования процесса обучения должна быть найдена такая система дидактических средств, которая обеспечивает

развитие творческих способностей студента в результате активного овладения профессиональными знаниями, умениями, навыками, необходимыми для успешной творческой деятельности.

Следовательно, основное внимание необходимо сосредоточить на поиске форм и методов обучения, требующих активной работы мышления студента. Конечно, любая творческая деятельность студентов создает основу для совершенствования их способностей. Однако без соответствующей организации и руководства этот процесс протекает стихийно. Организатором учебной деятельности студентов выступает преподаватель. Он занимается планированием, отбором и компоновкой содержания учебного материала (теории и практических заданий); постановкой учебных целей и задач; передачей новой учебной информации; организацией, диагностикой и корректировкой учебной деятельности студентов; продумыванием системы методических приемов, активизирующих процесс овладения новыми способами творческой деятельности; оценкой хода и результатов процесса обучения. Теоретическое обоснование этих вопросов с целью выявления наиболее эффективных условий и методов обучения, содействующих интенсивному развитию способностей студентов на учебных занятиях описано в данной главе.

Развитие творческих способностей личности учащегося неразрывно связано с организацией и целенаправленным педагогическим руководством и творчеством студента, которое рассматривается в качестве наиболее эффективного средства развития таких качеств, как творческое мышление, пространственное воображение и представление, умение применять полученные знания в конкретной нестандартной проблемной ситуации и др. [95].

Это объясняется тем, что характер деятельности накладывает свой отпечаток на восприятие человека, придавая ему особую направленность. Так, специфическое творческое восприятие определяет и своеобразный

способ отношения человека к предметам, необходимым для данной деятельности.

Поскольку развитие творческих способностей зависит от ведущей деятельности, требующей умственной активности, а «мыслительный процесс берет свое начало в проблемной ситуации», исследование дидактических аспектов проблемы необходимо строить, опираясь на основные положения теории программированного обучения (В.П. Беспалько, Л.В. Беспалько, Н.Ф. Талызина и др.) и проблемный метод обучения (Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, М.И. Матюшкин, Л.В. Путляева, И.С. Якиманская и др.).

Современная дидактика в основном ориентируется на организацию учебного процесса, соблюдая принцип проблемности обучения. Данный метод обучения предполагает такую организацию учебного процесса, при котором «знания в значительной своей части не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации». Наличие проблемной ситуации и решение учебной проблемы в процессе активной поисковой деятельности выступают в качестве основного условия развития мышления учащегося. Творческая поисковая деятельность студента может быть направлена на решение организационно-структурной, стилистической, эмоционально-содержательной, технической или любой другой практической учебной проблемы. В результате выполнения студентами проблемных заданий у них развиваются наблюдательность, внимание, зрительная память, творческое воображение, формируются навыки умственных операций и действий, способность к открытию новых способов организации изображения путем мысленного перекомбинирования зрительных образов и другие качества [65].

Важное требование современной педагогики - интенсификация процесса образования. Интенсификация подразумевает перевод от продолжительного репродуктивно-информационного обучения к

обучению, которое позволит развить у будущего специалиста познавательные, творческие и профессиональные способности за возможно более короткое время. Это возможно при использовании активных методов и наличии заранее заданных целей обучения. Ученые, разработавшие теорию программированного обучения, опираясь на имеющиеся исследования психологов и педагогов (Л.С. Выготского, Е.Н. Кабановой-Меллер, К.К. Платонова, Д.И. Богоявленского, Н.А. Менчинской, П.Я. Гальперина, Ж. Пиаже, Бернлайна, Г. Бейтсона, В. Оконь, Штайнбуха, Шоа и др.), которые в различное время занимались изучением проблемы уровней человеческой деятельности на основе обучения, обосновали существование иерархической лестницы уровней возможной деятельности по решению тех или иных дидактических задач, по которой учащиеся продвигаются в процессе изучения той или иной учебной дисциплины.

В.П. Беспалько вычленяет четыре качественных уровня усвоения учебной информации: рецептивный, репродуктивный, продуктивный и продуктивно-творческий, отображающих развитие опыта студента в конкретном предмете, а также развитие его способностей в процессе обучения.

1. *Рецептивный уровень* характеризуется деятельностью по распознаванию объекта изучения среди других, его идентификации или классификации.

2. Для *репродуктивного уровня* характерно прямое воспроизведение информации об объекте изучения или деятельности.

3. *Продуктивный уровень* предполагает наличие достаточного запаса знаний, умений, навыков для осуществления преобразовательных действий с объектами с целью получения новых результатов.

4. На *продуктивно-творческом уровне* деятельность совершается путем поиска, синтеза и самостоятельной выработки программы действий.

Таким образом, при рассмотренном нами подходе к процессу обучения развитие обучаемых понимается как результат их включения во все

усложняющуюся учебную деятельность с ориентацией на потенциальные возможности студента. Эффективность освоения обучающимися учебного материала, а также развитие их способностей зависит от организации поэтапного продвижения в процессе обучения по уровням усвоения (от исходного к конечному). Исходя из того, что всякий урок представляет собой целостную систему содержательной, методической и организационной сторон, педагог имеет возможность программировать учебную деятельность студента, определяя ее характер, объем, степень самостоятельности, количество и качество решаемых задач, направленных на развитие способностей студентов, путем четкого планирования содержания учебных заданий и методической организации учебного процесса [66].

Развитие творческих способностей, исходя из анализа литературы, возможно различными специальными средствами, в том числе и с помощью известных методов решения изобретательских задач.

За последние десятилетия отечественными и зарубежными учеными разработано более 20 методов поиска творческих решений (мозговой штурм, синектика, ассоциативные методы, метод фокальных объектов и мн. др.). Эти методы часто называют «эвристическими» (так как в своей основе они содержат элемент архимедова озарения) [114].

В последнее время широкое применение получила Теория Решения Изобретательских Задач (ТРИЗ). Ее преподают в вузах, школах и, даже в детских садах.

ТРИЗ разрабатывается с 1946 года. Ее основоположником стал Г.С. Альтшуллер. Согласно ТРИЗ, технические системы (ТС) возникают и развиваются по определенным законам, которые можно познать и использовать для сознательного решения любых творческих задач [7].

ТРИЗ базируется на постулате, что развитие технических систем осуществляется через возникновение и устранение технических противоречий в ТС.

Творческой основой ТРИЗ являются диалектические законы развития ТС, выявленные путем анализа больших массивов патентной и научно-технической информации. Основными рабочими механизмами совершенствования ТС и синтеза новых ТС в ТРИЗ служат алгоритмы решений изобретательских задач и система стандартов (правил).

ТРИЗ, по мнению авторов и последователей этой теории, - не только система для решения творческих задач, но и система воспитания и развития мышления человека. Главное место в этом разделе занимает жизненная стратегия творческой личности и курс – Развитие Творческого Воображения. Последний включает в себя творческие развивающие игры, педагогические игры - Метод маленьких человечков, стремление достичь Идеальный Конечный Результат.

Большое внимание в ТРИЗе уделено творческим способностям.

Под творческими способностями в ТРИЗе понимают:

- способность рисковать;
- дивергентное мышление;
- богатое воображение;
- восприятие неоднозначных вещей;
- высокие эстетические ценности;
- развитая интуиция [7].

Следует заметить, однако, что ориентация ТРИЗ на решение творческих проблем через алгоритмы и приверженность определенным правилам и стандартам противоречат воззрениям большинства психологов-исследователей творчества, которые убеждены, что наиважнейшим условием развития творческих способностей является свобода от стандартов, паттернов, внешних установок. Обучение же решению «изобретательских задач» путем усвоения жестких алгоритмов, активизирует, скорее, не творческие способности как свойство личности, а общий интеллектуальный потенциал. Поэтому утверждения о развитии дивергентного мышления этими способами вызывает множество вопросов.

Таким образом, в основе описанных методов имеется определенный алгоритм действий при поиске решений. Однако в любом виде творчества важно уметь привлечь бессознательное к выполнению сознательных действий. Этому способствует разработанный доктором педагогических наук, профессором С.А. Новоселовым (г. Екатеринбург) ассоциативно-синектический метод активизации творческого мышления. Данный метод синтезирует в себе основные подходы к использованию аналогий в синектике и активизации творчества посредством мысленного комбинирования свойств разнородных объектов [95].

Хорошо известно, что творческий процесс педагога включает несколько связанных между собой этапов, и нарушение любого из них отрицательно сказывается на конечном результате.

Последовательность процесса творчества можно представить следующим образом: а) возникновение замысла, т.е. определение проблемной ситуации; б) осознание цели замысла; в) накопление наблюдений; г) выбор лучшего из возможных решений творческой задачи путем перебора вариантов; д) результат творческого процесса и его оценка [114].

Эта достаточно общая схема справедлива и по отношению к творческому процессу профессиональной деятельности педагога. На материале педагогического творчества В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров конкретизируют эту схему следующим образом.

1. Перед педагогом возникают те или иные учебно-воспитательные задачи, своеобразные проблемные ситуации, которые должны быть им осмыслены и первично оценены; на этой основе возникает замысел будущего педагогического действия.

2. Происходит осознание и уточнение конкретной цели возникшего замысла для решения проблемной ситуации (урок, воспитательное мероприятие, педагогическое воздействие).

3. Накапливаются наблюдения за объектом воздействия и информация о нем.

4. Производится выбор и реализация лучшего варианта воздействия из серии возможных.

5. Осуществляется анализ результата педагогического воздействия и его критическая оценка.

Таким образом, процесс педагогического творчества состоит из нескольких последовательных этапов.

Однако проблема этапности педагогического творчества допускает и иные подходы. Так, В.С. Шубинский считает возможным говорить о «педагогике творчества как особой области педагогической науки, занимающейся выявлением закономерностей формирования творческой личности». Он намечает три основных этапа творческого процесса, которые более подробно раскрываются в шести звеньях творческого процесса:

1) Возникновение творческой ситуации: а) столкновение с новой творческой ситуацией (творческое затруднение); б) творческая неопределенность; в) включение неосознанных элементов психики.

2) Эвристический этап: а) осознание общей идеи выхода из проблемной ситуации; б) детальная разработка решения проблемы.

3) Этап завершения: подведение итогов (звено критики и подтверждения).

Обобщая вышеизложенное, можно представить последовательность этапов педагогического творчества следующим образом:

- 1) возникновение замысла;
- 2) разработка замысла;
- 3) воплощение замысла;
- 4) анализ содержания творческой деятельности;
- 5) анализ организации творческой деятельности;
- 6) оценка результатов творчества.

В реальности творческий процесс часто протекает значительно сложнее, ставится больше задач, они чаще варьируются в зависимости от конкретного замысла и уровня мастерства педагога. Но в любом случае этот процесс является целостным, отличается логичностью и завершенностью.

Процесс исследования педагогического творчества насыщен сложными научными понятиями, целями и задачами, содержанием и организацией, оценкой результатов творческой деятельности. При этом необходимо учитывать, что если в содержательном плане общая схема творческого процесса педагога соответствует структуре творчества, то в аспекте процессуальном здесь имеется ряд специфических профессиональных характеристик. В педагогической деятельности описанные выше стадии творческого процесса педагогической деятельности тесно связаны между собой во временном отношении. Оперативный и систематический характер педагогического творчества требует, по словам А.С. Макаренко, «немедленного анализа и немедленного действия». В течение, например, одного урока или воспитательного мероприятия перед педагогом может возникнуть значительное количество проблемных ситуаций, и в решении каждой из них схема творческого процесса сохраняется, хотя и в сжатом, свернутом виде. Эта временная спрессованность общей структуры творческого процесса педагога, будучи его важной профессиональной характеристикой, ограничивает возможности надежного выбора лучшего варианта решения проблемной ситуации, поскольку педагог в решении творческой задачи поставлен в определенные временные рамки.

Другой важнейшей характеристикой творческой педагогической деятельности является то, что она осуществляется постоянно, изо дня в день, результаты ее сказываются не сразу. Учитель всегда видит только частичные итоги своей деятельности, воплощенные в системе знаний, умений и навыков ученика, в его привычках, поступках, оценка которых всегда очень относительна. Поэтому существенной профессиональной

особенностью творчества педагога является умение прогнозировать дальнейшие возможности развития качеств воспитуемых по первичным результатам воздействия, предвидеть на основе восприятия частичных результатов своей деятельности ее перспективный, целостный результат.

Итак, педагогическая деятельность сохраняет общую логику творческого процесса. Однако она имеет свою специфику.

В рамках изучения творчества и его влияния на личность большое внимание в исследованиях В.И. Загвязинского, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, Н.В. Кузьминой и др. отводится педагогическому творчеству. Ученые рассматривают педагогическую деятельность не только как обучающую деятельность педагога, но и как процесс его общения с обучаемыми, рассматривая общение как творчество. Ю.Н. Кулюткин отмечает, что творчество – наиболее существенная и необходимая характеристика педагогического труда. Педагогика творчества, по мнению В.С. Шубинского, выявляет закономерности формирования творческой личности. И.Я. Лернер рассматривает творчество как активную форму деятельности будущего учителя, направленную на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение. Так как педагогическая деятельность носит творческий характер, то существует и опыт выполнения этой деятельности, а значит, существует опыт творчества (И.Я. Лернер, М.Я. Виленский, С.Н. Бегидова, А.М. Дорошкевич, В.И. Маслов и др.).

Анализируя творческий процесс, исследователи фиксировали различную быстроту получения результатов творчества, его уровень, значимость, сложность решаемых проблем. Мера освоения некоторой совокупностью способов, видами действий, владением накопленной ранее информацией, то есть подготовленность людей к конкретной деятельности, обусловлена их способностями [78].

Само понятие «способности» в педагогике имеет достаточно условное и относительное значение. Все определения, касающиеся данного понятия

(В.И. Андреев, Э.А. Голубева, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), можно классифицировать следующим образом:

- способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям, навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование в процессе деятельности;
- способности представляют собой высокий уровень развития общих и специальных знаний, умений, навыков, обеспечивающих успешное овладение человеком различных видов деятельности;
- способности – свойство человека, понимаемое как совокупность всевозможных психологических процессов и состояний.

Исследование различных аспектов проблемы способностей свидетельствует о большом интересе к ней ряда фундаментальных и прикладных наук: философии, психологии, педагогики, психогенетики, нейропсихологии, психофизики. Объяснением тому является большая практическая значимость данной проблемы. Приоритетное место в ее решении, бесспорно, занимает психология, так как способности человека формируются по определенным психологическим закономерностям. В данном исследовании не ставится задача всестороннего и полного анализа всей существующей литературы по проблеме способностей. В этом нет необходимости, так как в настоящее время такой анализ в ряде работ уже произведен. Этого не позволяет сделать и объем данной диссертации. Поэтому мы намерены в рамках нашего исследования, опираясь на общую теорию способностей, раскрыть природу творческих способностей, их сущность, структуру и механизм развития, проследить взаимосвязь способностей со знаниями, умениями, навыками, произвести систематизацию творческих способностей и выявить факторы, оказывающие влияние на процесс их развития [78; 116; 136].

Заметный шаг в научном понимании главных аспектов проблемы способностей был сделан благодаря трудам Б.Г. Ананьева, А.Н. Леонтьева,

С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, Н.С. Лейтеса, А.Г. Ковалева, В.А. Крутецкого, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова и других ученых. Научно обоснованный анализ структуры изобразительных способностей впервые в отечественной литературе был дан в трудах В.И. Киреенко, А.Г. Ковалева, Е.И. Игнатьева. В настоящее время эти вопросы разрабатываются в исследованиях В.С. Кузина, Н.Н. Ростовцева, Е.В. Шорохова, А.С. Пучкова, А.В. Триселева, С.Е. Игнатьева, В.П. Зинченко и др. Среди зарубежных авторов следует назвать имена П. Даниельса, К. Джаспера, М. Восса, Х. Мануеля, Н. Мейера, К. Харни.

В настоящее время под способностями понимают «сложное образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду общественно-полезной профессиональной деятельности».

К сожалению, в психологической науке отсутствует единая типология способностей. Для их классификации чаще всего используют несколько критериев. Р.С. Немов, используя разные критерии классификации, считает, что в первую очередь необходимо различать природные, или естественные, способности (в основе своей биологически обусловленные) и специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение. Согласно его взглядам, многие из природных способностей являются общими у человека и животных, особенно высших, например у обезьян.

Таковыми элементарными способностями являются восприятие, память, мышление, способность к примитивным коммуникациям на уровне экспрессии. У человека, кроме биологически обусловленных, есть способности, обеспечивающие его жизнь и развитие в социальной среде. Это общие и специальные высшие интеллектуальные способности, основанные на пользовании речью и логикой.

Общие умственные способности необходимы для выполнения не какой-нибудь одной, а многих видов деятельности. Они отвечают

требованиям, которые предъявляет целый ряд родственных деятельностей. Однако не существует единого мнения психологов по данному вопросу. Так, например, А.В. Петровский под общими и специальными способностями понимает соответственно более общие и специальные качества личности. В структуре способностей некоторых индивидов, по мнению автора, эти общие качества могут быть исключительно ярко выражены, что дает возможность говорить о наличии у людей разносторонних способностей, об общих способностях к широкому спектру различных деятельностей, специальностей и занятий.

В «Современном словаре по педагогике» отмечается отсутствие единой типологии способностей, использование для их классификации различных критериев. По критерию психических функциональных систем способности разделяют на сенсомоторные, перцептивные, аттенционные, мнемические, имажитивные, мыслительные, коммуникативные; по критерию основного вида деятельности - на научные (математические, лингвистические, технические и пр.), творческие (музыкальные, литературные, художественные) и т.п.

В.А. Крутецкий различает общие умственные способности и специальные способности. Под общими умственными способностями он понимает такие способности, которые необходимы для выполнения не какой-то одной, а многих видов деятельности. К общим умственным способностям автор относит, например, такие качества ума, как умственная активность, критичность, систематичность, быстрота умственной ориентировки, высокий уровень аналитико-синтетической деятельности, сосредоточенное внимание.

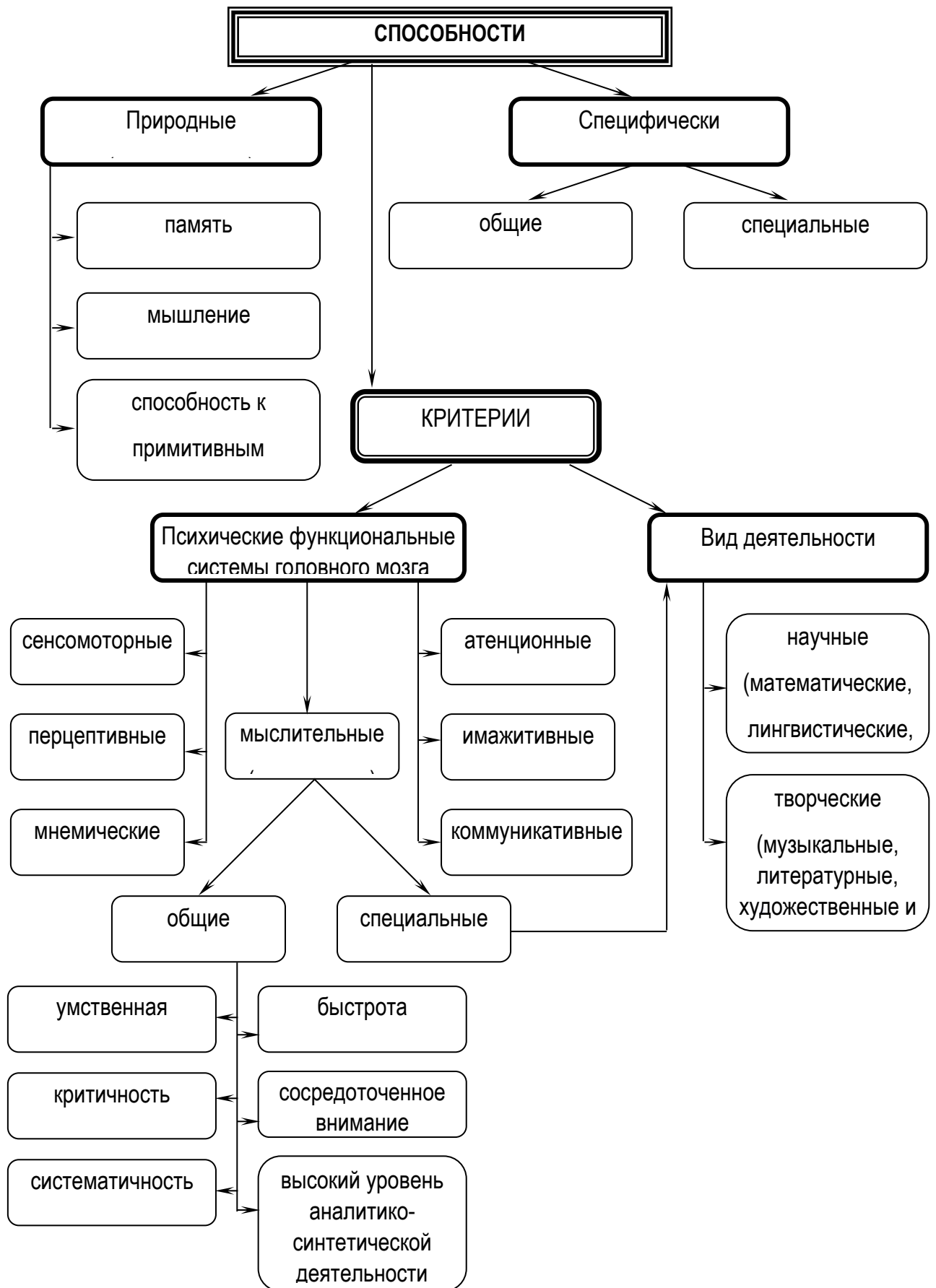


Рис 1. Типология способностей

Специальные способности, по его мнению, - это способности, которые необходимы для успешного выполнения какой-нибудь одной определенной деятельности – музыкальной, изобразительной, математической, литературной, конструктивно-технической и т.д.

Кроме того, как уже отмечалось выше, различают общие и специальные способности. Среди общих способностей большинство исследователей выделяют общий интеллект, креативность (общую способность к творчеству) и, реже, обучаемость [116; 136, 158].

Все вышеизложенное проиллюстрируем разработанной нами схемой, отражающей подходы к выявлению типологии способностей (рисунок 1).

К проблеме творческих способностей, связи их с интеллектом существует как минимум три основных подхода (таблице 4).

Таблица 4 - Подходы к проблеме творческих способностей

Авторы	Сущность подхода
А. Танненбаум, А. Олох, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.)	Как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но недостаточного условия творческой активной личности. Главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты. К числу основных черт творческой личности относят когнитивную одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях
Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я.А. Пономарев	Творческая способность (креативность) является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта. В более «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция
Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стенберг и др.	Высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы психической активности нет

Особняком стоит концепция Д.Б. Богоявленской, которая вводит понятие креативной активности личности, полагая, что она обусловлена определенной психической структурой, присущей креативному типу личности. Творчество, с точки зрения исследователя, является ситуативно нестимулированной активностью, проявляющейся в стремлении выйти за пределы заданной проблемы. Креативный тип личности присущ всем новаторам, независимо от рода деятельности: летчикам-испытателям, художникам, музыкантам, изобретателям.

Концепцией, отражающей второй подход, является «теория интеллектуального порога» Э.П. Торренса, согласно которой, если коэффициент интеллекта (IQ) ниже 115-120, интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ выше 120 творческая способность становится независимой величиной, то есть нет креативов с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой креативностью. Другими словами, у «людей среднего ума» интеллект и творческие способности обычно тесно связаны друг с другом. У человека с нормальным интеллектом обычно имеются и нормальные творческие способности. Лишь начиная с определенного уровня, пути интеллекта и творчества расходятся. Этот уровень лежит в области IQ (коэффициента интеллекта), равного 120. При IQ выше 120 корреляция между творческой и интеллектуальной деятельностью исчезает, поскольку творческое мышление имеет свои отличительные черты и не тождественно интеллекту.

Предположение Торренса на удивление хорошо соответствует данным Д. Перкинса, согласно которым для каждой профессии существует нижний допустимый уровень развития интеллекта. Люди с IQ ниже определенного уровня не могут овладеть данной профессией, но если IQ выше этого уровня, то прямой связи между интеллектом и уровнем достижений нет. Главную роль в определении успешности работы играют личностные ценности и черты характера.

Предварительное знакомство с теорией способностей позволило заключить, что в изучении специальных способностей необходимо исходить из общей природы способностей [47]. Это связано с тем, что, несмотря на наличие специфических особенностей формирования и развития конкретных способностей, существуют общие психологические закономерности, определяющие протекание этого процесса. Поэтому мы в своем исследовании стремимся продвигаться от раскрытия общей природы способностей к выявлению специальных характеристик, относящихся к структуре, формам проявления и путям развития отдельных компонентов творческих способностей, складывающихся под влиянием требований различных видов творческой деятельности на различных этапах профессионально-творческой подготовки студента.

Изучение литературы, посвященной общей теории способностей, позволяет заключить, что в современной науке способности рассматриваются в тесной связи с такими понятиями, как «деятельность» и «личность» [116]. Между способностями и деятельностью существует диалектическое единство («кольцевая взаимозависимость», - С.Л. Рубинштейн). С одной стороны, способности выступают как результат предыдущей деятельности, благодаря которой у человека происходит развитие психических свойств. С другой стороны, они представляют собой предвосхищение и опережение будущей деятельности, качество выполнения которой зависит от уровня развития способностей к данному виду деятельности. Таким образом, способности, которые рождены деятельностью, сами оказывают регулирующее воздействие на качество ее протекания. Именно индивидуальная мера выраженности способностей у разных субъектов деятельности определяет качественное своеобразие и степень легкости и быстроты выполнения одной и той же деятельности разными людьми.

В отношении природы способностей мы в своем исследовании придерживаемся позиции С.Л. Рубинштейна, который, отдавая должное

человеческой культуре, историческому опыту, социальным требованиям и взаимодействиям, делает акцент на психологической природе способностей, складывающихся в активном освоении мира субъектом [116]. Психологический подход к механизму формирования способностей характеризуется тем, что способности выводятся из всякого психического процесса – ощущения, восприятия, мышления, памяти, воображения, являясь высшим этапом их развития: «...формирование способностей было бы невозможно, - пишет С.Л. Рубинштейн, - будь способности, свойства личности обособлены от психических свойств, от ее деятельности: закрепляющиеся, как бы оседающие в человеке, ходы, результаты его деятельности... - включаются в самый состав его способностей» [116, с. 311].

Таким образом, способность формируется тогда, когда выработавшиеся в процессе деятельности связи обобщаются, закрепляются в природе человека, переходят в высшие психические функции, становясь доступными переносу с одного вида деятельности на другой. Процесс закрепления психологических новообразований, влияющих на качественное изменение тех или иных способностей человека, совершается, как правило, в результате многократного повторения аналогичных способов деятельности путем интериоризации действий, посредством которых она осуществляется, то есть постепенного преобразования внешних действий в действия внутренние, умственные.

Опираясь на психологический механизм формирования способности через интериоризацию психических процессов, можно утверждать, что действия, которые совершает студент в процессе творческой деятельности, обобщаясь, могут переходить в высшие психические функции, способствуя тем самым формированию способностей к данному виду деятельности. Из сказанного следует, что существует возможность целенаправленного воздействия на развитие конкретных творческих способностей путем вовлечения студента в выполнение определенным образом организованной

деятельности с опорой на уже сформированные психические функции и процессы.

Одним из первых комплексное рассмотрение механизмов психических функций произвел Б.Г. Ананьев. Согласно предложенной им схеме, психическая функция есть «сложное сочетание весьма различных образований – функциональных, операционных и мотивационных». Функциональные механизмы представляют собой природную составляющую способностей, которая развивается и совершенствуется в процессе жизнедеятельности человека. На их основе «в процессе научения, воспитания и накопления опыта поведения строится все более усложняющаяся система «операционных механизмов» - способов организации психических процессов, которые сказываются на росте способностей человека.

Для каждой психической функции формируются свои операционные механизмы – системы действий, которые необходимы для качественного выполнения определенной деятельности. В состав любых способностей всегда входят некоторые операции или способы действия, посредством которых осуществляется деятельность.

Потребностно-мотивационная сфера деятельности личности является одной из важных составляющих в процессе развития творческих способностей.

Любая деятельность обусловлена физиологическими, психологическими или социальными потребностями. Основу жизнедеятельности организма составляют материальные потребности, они сформировались в процессе исторического развития человека. Духовные потребности специфичны, характеризуют уровень развития личности. Поэтому стимулы для активизации развития творческих способностей личности необходимо искать в сфере духовных потребностей. Мотивы деятельности можно рассматривать как побудительную силу или причину. Д. Карнеги утверждал, что есть только одна побудительная сила, способная

заставить человека что-то сделать, ему нужно просто захотеть это сделать. Личность проявляется в деятельности, которая соответствует ее физиологическим, психологическим, социальным возможностям, а также интересам. Деятельность в таком случае является источником наслаждения, жизненной потребностью.

К настоящему времени экспериментально установлено, что с помощью эмоций достигается успешность не только в решении отдельных мыслительных задач, но и в познавательной деятельности в целом. Эмоционально богатый учитель, владеющий приемами вербального и невербального проявления чувств и целенаправленно их применяющий в общении с учениками, делает его эмоциональным, экспрессивным. Учебный предмет становится интересным, повышается эффективность обучения, улучшаются взаимоотношения учителя с учениками.

Как и всякое чувственное познание, эмоции субъективны. Это объясняется неповторимой индивидуальностью человека, сформировавшейся в процессе развития личных природных задатков и темперамента. Эмоции как определенное состояние субъекта творчества сопровождают весь творческий акт и исчезают только после удовлетворения потребности. В своем действии они оказывают существенное влияние на мышление, направляя первоначально ход мыслей, и тем самым избавляя человеческий мозг от длительного перебора в памяти всех аналогичных ситуаций, то есть делают мыслительный процесс более целенаправленным. «Являясь специфическим отражением, эмоциональные процессы необходимо выполняют функцию регуляции в мышлении» [7].

Мышление – процесс творческий, активный и продуктивный. Результатом мышления является мысль, а в основе ее образования лежит условный рефлекс, механизм временной связи, который и обеспечивает взаимодействие между нервными элементами головного мозга. Образование временных связей и дает знания. Но образование их начинается тогда, когда мозг человека сталкивается с новой

последовательностью раздражения фактов или событий, а они постоянно встречаются в процессе творческой деятельности. Следовательно, формирование знаний, нового жизненного опыта, происходит в процессе создания новых временных связей, в процессе эмоционального познания, деятельности, т.е. в творческом трудовом процессе.

Рассматривая понятие «творческое мышление», следует обратить внимание на его решающую роль в развитии творческих способностей. Творческое мышление составляют следующие структурные компоненты:

- *аналитические составляющие* (понятийно-логическое мышление): логичность, подвижность, избирательность, сообразительность, ассоциативность, способность дифференцировать и т.д.;

- *эмоциональные составляющие* (чувственно-образное мышление): эмоциональная оценка событий, фактов, явлений;

- *созидательные составляющие* (наглядно-действенное мышление): поиск нетрадиционных решений, рациональный подход, проявление индивидуальности, оригинальности, умение предвидеть результат, стремление соединить в работе лучшие характеристики и удачные находки подобных творческих заданий, выбор правильного и наиболее рационального пути для достижения поставленной цели, умение аналитически и доказательно оправдать свое решение.

Решая задачу развития творческих способностей личности, нужно опираться на научное обоснование и общепризнанное положение о том, что способности представляют собой «сплав» природного и приобретенного. Они развиваются на основе анатомо-физиологических особенностей нервной системы человека, называемых задатками (природные предпосылки развития творческих способностей), которые обусловлены наследственностью, эмбриональным развитием, условиями рождения и естественным созреванием в первые годы жизни.

Огромное значение имеют особенности нервной системы, структуры мозга человека. Они оказывают влияние на развитие других задатков и далее на развитие способностей к различным видам деятельности.

Как установлено психологами-специалистами в области способностей, «в задатках следует усматривать не столько анатомо-физиологические, сколько психофизиологические свойства, и прежде всего те, которые проявляются у человека в самом начале какой-либо деятельности» [81; 136].

Задатки являются той основой, без которой немислимо развитие способностей. Отсутствие главных, определяющих из них может стать препятствием к достижению положительных результатов. Но недостаточно только иметь задатки, необходимо проявление и развитие способностей [136].

На качественный состав способностей и темпы их развития оказывают влияние как наследственность, так и среда. Задатки определяют возможности человека, а среда – насколько эти возможности будут реализованы в процессе жизни.

Для того, чтобы задатки максимально реализовались в способности, необходимы: благоприятные условия среды, в которой развивается личность; соответствующее воспитание, образование, обуславливающие развитие индивида; активность и наличие волевых качеств человека – его желание, усилия, терпение и работоспособность.

Развитие задатков в способности возможно только в условиях усвоения знаний, умений и навыков. Однако не следует их отождествлять со способностями человека, поскольку недостаточное знание и умение нельзя принимать за отсутствие способностей, а хорошо развитые знания и умения обязательно предполагают наличие способностей. «И не случайно о способностях судят прежде всего по уровню владения знаниями, умениями». Б.М. Теплов указывает, «что в жизни под способностями обычно имеют в виду такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут

объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [136, с. 162].

К.К. Платонов справедливо замечает, что способности «включают в свою структуру умения, а, следовательно, и знания, и навыки, на основе которых таковые создаются, но не сводятся только к ним». В.А. Крутецкий поддерживает эту позицию, обращая внимание на тесную взаимосвязь этих понятий. Новые знания и уже сформированные навыки и умения «превращаются в элементы новых, изменившихся способностей данного человека к новым более сложным видам деятельности. А новый, более сложный вид деятельности потребует для своего осуществления новых, более сложных знаний, навыков и умений, которые будут развиваться на основе уже имеющихся способностей». Такова диалектическая взаимосвязь знаний, умений, навыков и способностей субъекта деятельности.

Таким образом, именно с овладения разными способами действий может начинаться формирование определенных способностей к деятельности. Последующее развитие способностей может идти по двум направлениям: 1) овладение новыми способами умственной и практической деятельности, 2) совершенствование и углубление имеющихся качеств и свойств (Н.Ф. Талызина).

К.К. Платонов и Т.И. Артемьева предлагают различать потенциальные и актуализированные способности, что дает возможность рассматривать их как развивающееся явление. Под потенциальными способностями названные ученые понимают совокупность свойств личности, которым еще предстоит раскрыться в процессе определенной деятельности: «Эти свойства становятся актуальными способностями, когда данный человек начинает выполнять деятельность, в которой они и будут формироваться». Скорость формирования актуальной способности находится в зависимости от степени выраженности потенциальной способности. В.А. Крутецкий пишет, что «не тот более способен, кто находится на более высоком уровне

развития, а тот, кто при равных условиях достигает более высокого уровня, то есть более способен к развитию» [66, с. 152].

Исходя из этого, развитие творческих способностей студента можно рассматривать как постепенный их переход от низших уровней к более высоким в процессе его творческой деятельности. Начальные этапы, низшие уровни развития создают предпосылки, которые ведут к высшим. Высшие вбирают в себя достижения предыдущих, что является одним из факторов, который определяет темп развития способностей. «Таким образом, на каждом этапе жизненного пути человек обладает определенными способностями, качественная и количественная специфика которых определяется их развитием в предшествующий период жизнедеятельности и теми конкретными видами деятельности, которыми овладел человек» [66].

Проанализировав немногочисленные экспериментальные исследования по вопросу воздействия различных факторов на формирование творческих способностей, мы выделяем следующие основные положения и некоторые предположения, которые и могут послужить основанием для организации научного исследования.

Во-первых, по мнению большинства исследователей, творческие способности поддаются развитию. Особенно эффективно их формирование в сензитивные периоды.

Во-вторых, для получения положительных результатов в формировании творческих способностей личности следует одновременно воздействовать не только на когнитивную, но и на все остальные сферы личности (мотивационную, эмоционально-волевою и т.д.). Кроме того, необходимым условием является активное, осознанное участие самой личности в создании мотивации к развитию своих творческих способностей [66].

Исходя из вышеизложенного, мы считаем, что развитие творческой личности возможно в случае создания определенных педагогических условий. По мнению Я.А. Пономарева, комплекс таких условий начинается

с создания ситуации, благоприятствующей решению творческой проблемы, и кончается воспитанием необходимых способностей, созданием творческого климата и т.д. [105].

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно сделать следующие выводы.

Творчество можно рассматривать как важнейшую профессиональную характеристику и как необходимое личностное качество, позволяющие человеку адаптироваться в быстро меняющихся социальных условиях.

С процессами профессиональной адаптации тесно взаимосвязана профессиональная устойчивость - синтез свойств и качеств его личности, который дает возможность в рамках выполнения своей профессиональной деятельности в течение длительного времени выполнять ее уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения в различных, часто непредсказуемых условиях.

Проблема познания сути творчества сложна и многогранна. Существуют различные определения понятия «творчество», каждое из которых отражает специфику подхода к пониманию этого феномена.

Нами рассмотрены различные подходы к проблеме этапности педагогического творчества и выявлена его специфика.

Понятие «способности» в педагогике имеет достаточно условное и относительное значение. Что же касается общего определения, то считается, что способности – это индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Таким образом, творческие способности будущих педагогов – это синтез индивидуальных свойств и способностей личности, характеризующий их соответствие требованиям конкретного вида творческой деятельности.

Конкретные способности наиболее успешно развиваются в процессе выполнения человеком той деятельности, для которой они нужны. Переход творческих способностей студента на новый более высокий уровень

происходит при вовлечении студентов в выполнение творческой деятельности оптимальной трудности, требующей высокой активности мышления. Таким образом, результаты исследований проблемы способностей позволяют рассматривать деятельность, как один из главных факторов их развития.

ГЛАВА 6. КРЕАТИВНО-ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Образование является той сферой жизни общества, которая никогда в полной мере не соответствовала требованиям социума. Даже в самые благополучные периоды общество требовало повышения качества образования, которое, безусловно, проецировалось на профессиональную деятельность управленческих кадров организаций образования, обеспечивающих удовлетворение этих требований.

Социально-экономические приоритеты на современном этапе развития общества требуют формирования новых качественных изменений в сфере общего образования, которые напрямую связаны с изменением уровня профессиональной квалификации педагогических кадров.

Сертификация квалификаций работников образования – это процедура подтверждения независимой стороной наличия у них знаний и практического опыта для самостоятельной работы в заявленной области, в данном случае в учреждениях системы общего образования. Квалификационный сертификат является для специалистов официальным подтверждением их профессионального уровня и готовности выполнять определенные виды работ. Он же может служить основанием для аттестации на определенную категорию. Таким образом, сертификация квалификаций педагогических работников позволяет объединить повышение квалификации с процедурой аттестации и увязать их с последующей дифференциацией оплаты труда.

В связи с сертификацией квалификаций специалистов встает проблема измерения результатов их профессиональных компетенций. Изучение современных технологий измерения знаний, исследование зарубежного опыта сертификации и профессионального оценивания компетенций специалистов показывают, что методика внешнего оценивания, т.е. достигнутых компетенций должна разрабатываться с применением ИКТ,

методика применения которых также могла бы быть создана в рамках данного проекта.

Укрепление *управленческих кадров организаций профессионального образования* является одной из первоочередных государственных задач, обозначенных в Приоритетном национальном проекте «Образование» [107], призванном ускорить модернизацию российского образования, результатом которой станет достижение современного качества образования, адекватного меняющимся запросам общества и социально-экономическим условиям.

Именно в национальном проекте «Образование» определено два основных механизма стимулирования необходимых системных изменений в образовании. Во-первых, это выявление и приоритетная поддержка лидеров – «точек роста» нового качества образования. Во-вторых – внедрение в массовую практику элементов новых управленческих механизмов и подходов. «Открытие новых бизнес-школ также напрямую ориентировано на прорывное развитие отечественной экономики, на формирование собственной системы подготовки управленческих кадров высочайшего класса», – утверждается в данном документе [108].

В рамках модернизации системы образования обеспечивается переход к активному использованию современных информационных технологий, направленных на непрерывное развитие и дальнейшее совершенствование творческого мышления, навыков и мотивации, выявления и постановки проблем, создания нового знания, направленного на их решение, поиска и обработки информации, самостоятельной и командной работы и иных компетенций инновационной деятельности [133].

Вышеизложенное делает более значимой и ответственной деятельность руководителя современной образовательной организации, предъявляя высочайшие требования к его профессиональной компетентности.

Изучая международный опыт управления образовательными организациями, консалтинговое агентство McKinsey провело первое международное обследование профессиональной деятельности директоров организаций профессионального образования. Было зафиксировано, что в ряде стран к руководству привлекаются специалисты из различных секторов экономики, но основная группа руководителей формируется из педагогических кадров. В Нью-Йорке и Нидерландах предпринимались попытки привлечения директоров из бизнес-среды. Но в обеих системах эти программы не играют большой роли в привлечении кадров, так как, имея опыт педагогической работы, учителю легче возглавить школьный коллектив [98]. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной подготовки управленческих кадров в системе повышения квалификации.

Анализ документов и исследований по проблеме управления в системе профессионального образования в Российской Федерации приводит к обозначению следующих ключевых аспектов:

1) повышение качества образования профессионального образования напрямую зависит от **повышения квалификации и создания новой системы сертификации** управленческих кадров профессионального образования;

2) объективность оценки качества образования приводит к необходимости создания **целостной системы сертификации квалификаций**, включающей механизмы ее проведения, процедуру оценки кадров, модельные методики для оценки сформированности компетенций и рекомендации по их использованию;

3) **внедрение информационно-коммуникационных технологий** требует создания целостной электронной образовательной среды как фактора повышения качества образования.

В логике выше обозначенных позиций представим анализ официальных документов.

1. Повышение квалификации и создание новой системы сертификации работников профессионального образования

В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. [93], особое внимание уделяется педагогическим кадрам, повышению их квалификации. В частности, отмечается, что признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, государство обеспечивает:

- условия для творческого роста, повышения квалификации (не реже одного раза в 5 лет) и своевременной переподготовки для педагогов всех уровней образования, выделение для этих целей бюджетного финансирования в размере не менее 4% от фонда заработной платы государственных и муниципальных образовательных организаций;
- привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации;
- условия неуклонного повышения престижа и социального статуса преподавателей и работников сферы образования.

На первом этапе реализации Стратегии инновационного развития российской федерации на период до 2020 года «политика в отношении науки и образования будет направлена на повышение эффективности их функционирования с перераспределением средств с неэффективных направлений на перспективные и обновлением управленческих кадров» [133].

Ситуация в современном образовании свидетельствует о необходимости повышения квалификации [93; 94; 96; 98; 107 и др.] и обновлении управленческих кадров.

Для подготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров одним из возможных путей планируется создание сети консультационно-методического сопровождения профессиональной

деятельности педагогов [74]. С этой же целью будет обеспечена подготовка управленческих кадров в сфере образования в ряде университетов (специализированных центров), ведущих обучение на уровне магистратуры и аспирантуры, с привлечением на конкурсной основе ведущих зарубежных специалистов.

Таким образом, обеспечить соответствие руководителей профессионального образования современным требованиям должна новая система повышения квалификации и сертификации квалификаций работников профессионального образования.

2. Оценка качества образования и оценка сформированности компетенций руководителей организаций профессионального образования

Приоритетом в области исследований и разработок в системе образования, указанном в Стратегии инновационного развития российской федерации на период до 2020 года становится создание и развитие центров компетенции..... В качестве центров компетенции можно рассматривать и возникающие в регионах наукоемкие кластеры. При этом отмечается, что система образования на всех этапах, начиная с дошкольного, в части содержания и в части методов и технологий обучения (преподавания) «должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности» [133].

В материалах «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» обозначено, что новая модель, очевидно, потребует и нового управления, которое будет опираться на принципы развития инновационной экономики. «Сообщество преподавателей и научных сотрудников будет одним из главных участников принятия решений и контроля качества в системе образования: как на уровне педагогических коллективов и ученых советов, так и в виде воссозданных предметных профессиональных ассоциаций» [115]. Это означает, что институты общественного управления будут реально

участвовать в управлении и в контроле качества образования, как на уровне организаций, так и на муниципальном и региональном уровне (наблюдательные советы, попечительские советы, управляющие советы).

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. N 1662-р, стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. При этом одна из задач «формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей» [67] – вновь свидетельствует о необходимости разработки новой системы компетентностной оценки качества образования, в том числе оценки квалификации педагогических кадров.

Для достижения этой цели предполагается решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;
- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

При этом, предлагая комплекс государственных мер, руководство страны следит за ходом их реализации. «Качество образования, повышение квалификации и социального статуса педагогов – ключевые вопросы нашей политики на предстоящие годы», – так определил президент РФ В.В. Путин

приоритетные вопросы на совещании руководителей региональных систем образования [98].

Для решения задачи «Развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг», поставленной в Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 годы [143], определены следующие мероприятия:

- обеспечение условий для развития и внедрения независимой системы оценки результатов образования на всех уровнях системы образования (дошкольное, начальное общее, основное общее, среднее (полное) общее, начальное и среднее профессиональное, высшее, послевузовское образование, дополнительное образование);

- развитие системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных организаций с учетом интеграции требований федерального государственного образовательного стандарта и профессиональных стандартов;

- создание условий для развития государственной и общественной оценки деятельности образовательных организаций, общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ. Обозначенные задачи находят решение в ряде других документов.

Так, например, одним из механизмов, обеспечивающих решение задач выявления сформированности компетенций работников, потребностей в их повышении их квалификации является формирование многофункциональных центров прикладных квалификаций, в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки (пункт 3) [143].

Таким образом, вышеизложенное свидетельствует о постоянном повышении требований к качеству образования, а соответственно к

ответственности и компетентности современных управленческих кадров организаций профессионального образования.

3. Внедрение информационно-коммуникационных технологий и создание целостной электронной образовательной среды

В приоритетном национальном проекте «Образование» указывается, что интернетизация российского образования нацелена на распространение через образование современных технологий во все сферы производства и общественной жизни [108].

Согласно «Модели образования для экономики, основанной на знаниях: Российское образование 2020» учебные заведения предоставят полную информацию о своей деятельности и ресурсах (размещая ее на собственном сайте, входящем в национальный образовательный портал): образовательные программы, персональный состав преподавателей и их квалификация, бюджет учреждения, материально-техническая база, включая наличие библиотек, общежитий, спортивных сооружений, столовых. В свою очередь, национальный образовательный портал будет обеспечивать поиск и сопоставление такой информации, облегчая выбор для потребителей образования [115]. Все это еще раз актуализирует необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий и создание целостной электронной образовательной среды.

Таким образом, анализ нормативных документов доказывает, что современный период развития образования характеризуется постоянным вниманием со стороны государства и общества к качеству современного образования, реализацией компетентностной парадигмы, а соответственно к повышению уровня профессиональной компетентности управленческих кадров профессионального образования на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Содержание и структура профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования

Модернизация российского образования усложняет характер задач, стоящих перед образовательными организациями, обуславливает цель и содержание управленческой деятельности; изменяется роль современных руководителей организаций системы образования.

Реализация новых направлений развития профессионального образования предполагает наличие у руководителей образовательных организаций развитого профессионального мышления, которое, прежде всего, характеризуется умением принимать стратегические решения, разрабатывать тактику и осуществлять оперативную деятельность по их реализации.

Во многом обеспечение указанных выше требований возможно при создании в учебном заведении эффективной системы профессионального продвижения управленческих кадров.

В современных исследованиях [3; 22; 98; 104; 128 и др.] отмечается, что в содержание деятельности любого руководителя входит решение *целого ряда задач*. Так, обозначим основные из них:

- 1) постановка целей;
- 2) мотивирование и стимулирование труда персонала;
- 3) определение методов получения производимой продукции.

Содержание деятельности руководителей зависит от уровня управления, к которому они принадлежат. На основе анализа литературы [40; 54; 73 и др.], раскроем эти уровни.

1) Высший уровень управления. Выбор основного направления деятельности организации с учетом внешних и внутренних факторов работы. Постановка стратегических целей, организация стратегического планирования, прогнозирование работы компании на определенный отрезок времени. Предвидение будущих результатов эффективности компании. Ответственность за все решаемые в организации задачи и принимаемые решения. Полное владение информацией о задачах, средствах их решения,

о конкурентах и обстановке на рынке. Реализация власти и полномочий в соответствии с имеющимся статусом и ролями.

2) *Средний уровень управления.* Знание полной информации о задачах данного уровня. Руководство малыми (рабочими) группами. Ответственность за деятельность этих групп. Осуществление лидерских функций. Управление групподинамическими процессами. Ответственное поведение за сплоченность групп, групповое единство, групповое мотивирование, принятие всеми членами групп организационных целей, формирование ценностно-ориентационного единства. Мотивирование отдельных работников, а также всей группы. Участие в выполнении всех функций управления. Борьба с конфликтами.

3) *Низовой уровень управления.* Оперативное управление. Непосредственный контакт с каждым членом рабочей группы. Осуществление индивидуального мотивирования каждого работника. Постоянное общение с членами группы. Организация деятельности исполнителей. Контроль за выполнением заданий. Разрешение деловых и межличностных конфликтов. Решение текущих задач управления. Осуществление обратной связи.

Каждый уровень управления связан с принятием определенных управленческих ролей. Представим содержание управленческих ролей руководителей в таблице 1.

Таблица 1

Управленческие роли руководителей (по Г.Минцбергу)

<i>Управленческие роли</i>	<i>Содержание и характер деятельности руководителя, соответствующие данной роли</i>
<i>Межличностные роли</i> Главный руководитель Лидер Связующее звено	Осуществляет работы социального и правового характера. Осуществляет действия, определяемые статусом, в частности участие в церемониях, осуществляет ходатайства от имени организации. Осуществляет практически все действия, в которых участвуют подчиненные. Отвечает за мотивацию подчиненных, а также за подготовку и набор персонала.

	Участие в совещаниях за рамками данной организации, контакты с другими субъектами управленческой деятельности других организаций.
Приемник информации	Является центром внешней и внутренней информации, поступающей в организацию. Отслеживает необходимую информацию специализированного характера. Участвует в поездках, изданиях, изучает всю почту, поступающую в организацию, осуществляет нужные контакты
<i>Информационные роли</i> Распространитель информации Представитель	Поставляет информацию членам организации для усвоения и интерпретации, для формирования взглядов на нее внутри организации. По его распоряжению идет рассылка почты для получения новой информации. Осуществляет общение с подчиненными для передачи им информации (беседы, обзорная информация) Передает информацию во внешние организации. Является экспертом по вопросам данной отрасли. Участвует в заседаниях, выступает устно, обращается через почту
<i>Роли, связанные с принятием решений</i> Предприниматель, устраняющий нарушения Распределитель ресурсов Ведущий переговоры	Участвует в создании новых идей, контролирует разработку «проектов по совершенствованию» организации. Участвует в заседаниях по вопросам стратегии развития организации, обсуждении управленческих ситуаций. Отвечает за корректировочные действия при неожиданных сбоях в работе организации. Участвует в обсуждениях стратегических и текущих вопросов, включающих проблемы и кризисы Участие в принятии и одобрении всех управленческих решений по распределению ресурсов. Осуществляет различные действия по составлению бюджетов, программированию деятельности подчиненных и т.д. Отвечает за представительство организации на всех значимых переговорах.

По мнению Г. Минцберга [88], выделенные им роли, принимают на себя руководители в разные периоды своей деятельности и в разной степени. Эти роли не являются независимыми друг от друга, наоборот, они взаимозависимы. Все десять управленческих ролей, вместе взятые, определяют содержание и объем работы руководителя независимо от характера той или иной организации.

Главная задача руководителей – общее руководство процессом функционирования и развития системы управления [74; 82; 87; 88; 110 и др.]. Специфика их деятельности в том, что они главным образом воздействуют на работников, которые непосредственно решают те или иные

задачи управления. При этом, основное свое внимание руководители сосредоточивают на следующих трех направлениях:

- принятие решений по всем важнейшим, стратегическим, принципиальным вопросам деятельности;
- осуществление подбора, расстановки, обучения и воспитания кадров;
- координация работы исполнителей, звеньев и подразделений организации в целом.

Таким образом, типичное содержание управленческой деятельности заключается в следующем [139]:

- управление отношениями;
- работа в группе;
- влияние;
- сбор и анализ информации;
- принятие решений;
- личное развитие;
- генерирование и накопление идей;
- планирование и организация;
- управление выполнением задачи к установленному сроку;
- постановка цели.

Исходя из теории менеджмента, содержание деятельности руководителя обусловлено, прежде всего, выполнением целого ряда управленческих функций по руководству организацией.

Так, *административная* функция является наиболее важной в деятельности руководителя, поскольку связана с координацией индивидуальной деятельности каждого члена коллектива в рамках одной общей, коллективной деятельности. Специфика этой функции заключается в структурированности и целостности усилий членов коллектива в достижении общих целей.

Целеполагающая функция связана с определением приоритета оперативных и тактических целей коллективной деятельности, определения методов и средств их достижения. Реализация этой функции требует от руководителя умения учитывать особенности текущего момента, способности находить правильное и адекватное решение в конкретной ситуации. Неспособность руководителя к выполнению этой функции приводит к дезорганизации деятельности коллектива. Поскольку целеполагающая функция руководителя заключается в планировании и прогнозировании коллективной деятельности, наиболее эффективным руководителем оказывается тот, кто способен осуществлять оптимальный выбор из ряда возможных решений на основе прогностической оценки ситуации.

Дисциплинарная функция связана с необходимостью поддержания в коллективе в процессе совместной трудовой деятельности должной результативности выполнения каждым членом коллектива своих обязанностей, а также следования принятым в коллективе нормам поведения. В выполнении дисциплинарной функции наиболее отчетливо проявляется ориентация на единоличное или коллегиальное решение вопросов; мера применения тех или иных методов воздействия характеризует личность руководителя.

Экспертно-консультативная функция связана, прежде всего, с профессиональной компетентностью руководителя. В процессе коллективной деятельности руководитель обычно является тем лицом, к которому чаще всего обращаются как к источнику достоверной и надежной информации или как к наиболее знающему человеку.

Коммуникативно-регулирующая функция предполагает регулирование в коллективе функционально-ролевых взаимоотношений и требует от руководителя давать необходимые разъяснения тем или иным управленческим решениям.

Функция *представительства*. Важную роль в жизнедеятельности любого коллектива играет представительство его руководителя во внешних организациях. Успешное осуществление функции представительства является одним из условий авторитета руководителя. Важную роль в осуществлении этой функции играет компетентность, опрятный внешний вид, спокойная манера поведения, уважительное отношение к своим товарищам, сдержанность в общении, четкое и ясное изложение своих мыслей.

Важнейшим условием выполнения *воспитательной* функции руководителем является формирование и развитие коллективности в совместной деятельности, максимальной включенности каждого члена коллектива в трудовой процесс, создание морально-психологического климата, основанного на деловом сотрудничестве и взаимопомощи. Межличностные отношения в коллективе, уровень их развития, модальность (эмоциональная окраска) отношений – индикатор реализации руководителем данной функции.

Психотерапевтическая функция раскрывает умение руководителя предотвращать и оперативно решать возникающие в коллективе конфликтные ситуации и устранять стресс-факторы. Эта сторона руководства в значительной степени влияет на результативность коллективной деятельности, повышая ее управленческо-воспитательный потенциал [57; 58; 61; 62; 98; 104; 106 и др.].

Прежде чем представлять характеристику содержательной стороны профессиональной деятельности управленческих кадров профессионального образования отметим, что работа руководителя в системе образования состоит не в том, чтобы управлять производством, а в том, чтобы управлять людьми. Это означает, что содержание деятельности руководителя в системе образования имеет свои особенности.

Трудность работы руководителя в системе образования усугубляется тем, что он должен хорошо уметь предвидеть поведение и реакции своих

подчиненных [37]. Законы и нормы группового поведения людей призваны регулировать их деятельность, а в некоторых случаях – ограничивать определенные нежелательные их действия. Не всегда интересы организации и собственные интересы людей тесным образом связаны между собой. Совершенно необходимым является умение оценивать своих подчиненных по их поведению, а не по эмоциональному отношению к ним.

Исследователи [2; 49; 128 и др.] отмечают, что успешность управления в значительной степени зависит также от того, насколько подчиненные получают ясные и четкие формулировки от руководителя. Немаловажным является также, насколько подчиненные правильно понимают требования и задачи, которые необходимо решить.

В образовательном учреждении ключевыми направлениями деятельности обычно являются: разработка и научно-методическое обеспечение процессов внедрения обновленного содержания образования, модернизация технологии обучения; оказание методической помощи при решении профессиональных проблем педагога в их практической деятельности; развитие и саморазвитие профессионального мастерства педагогов с учетом изменений и особенностей образовательного пространства.

Видами деятельности руководителей в учреждении образования при этом могут быть:

- развитие духовно-нравственного национального потенциала личности педагогов, его способности к саморефлексии;
- разработка и создание проектов совместной деятельности образовательных организаций и организаций социокультурной среды по развитию личности обучающихся;
- создание банков данных научно-педагогической литературы, учебно-методических материалов, диагностики уровня профессионализма педагога и готовности обучающихся к самообразованию и саморазвитию;

- выбор эффективных средств и способов методической и педагогической работы и др.;

- разработка методических рекомендаций для педагогов, родителей, обучающихся по организации образовательного процесса, а также по созданию программ и адаптивных технологий обучения, конкурсов и других мероприятий, направленных на развитие личности как педагогов, так и обучающихся и др.

Разумеется, практический опыт педагогов и их творческая инициатива являются базой для целенаправленного выбора содержания деятельности методической работы, которое формируется на основе следующих источников:

- законов РФ, нормативных документов, инструкций, приказов Министерства образования и науки РФ и регионов России, определяющих цели и задачи всей методической работы;

- программ развития региона, организации, авторских программ, учебников и учебных пособий, позволяющих обновить традиционное содержание методической службы образовательного учреждения;

- новых психолого-педагогических и методических исследований, повышающих научный уровень методической службы;

- инноваций и нововведений, во всей полноте раскрывающих сущность методической работы;

- данных диагностики и прогнозирования состояния учебно-воспитательного процесса и уровня развития обучающихся конкретного образовательного учреждения, позволяющих правильно определить методическую тему, основные задачи, проблемы методической деятельности и самообразования педагогов;

- информации о массовом и передовом опыте методической службы, позволяющей увидеть характерные ошибки в деятельности организаций образования города, региона, республики;

- педагогического опыта творческого подхода в выборе содержания и планирования методической работы.

Сложившиеся в практике работы руководителей образовательных организаций функции (диагностики и анализа, информационной, организационно-методической, инновационной и контрольно-диагностической деятельности) зависят от индивидуальных потребностей педагогической практики, обеспечивают переход от традиционно-регламентирующей функции к научному обеспечению образовательных процессов, компетентной помощи педагогам.

В связи с этим отметим, что целенаправленная и результативная деятельность руководителей организаций профессионального образования требует от них соответствующей профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективность организаций профессионального образования.

Таким образом, обобщая выводы ученых, изложенных в современной научной литературе, мы пришли к заключению, что **в содержании профессиональной деятельности** управленческих кадров организаций профессионального образования исследователи выделяют следующие направления:

- осуществление руководства образовательным учреждением;
- принятие управленческих решений в рамках существующей законодательной базы;
- разработка локальных нормативных правовых актов;
- оценка и проведение экспертизы документов;
- проектирование стратегий развития образовательной организации;
- анализ проблем работы образовательного учреждения, корректировка планов, программ развития;
- планирование, организация и координирование работы служб, подразделений и сотрудников образовательного учреждения;

- консультирование сотрудников и родителей;
- управление бизнес-процессами в образовательной организации;
- стратегический маркетинг в проектировании образовательных услуг;
- разработка политики и стратегии управления человеческими ресурсами образовательного учреждения;
- разработка стратегии продвижения образовательного учреждения во внешней среде;
- представление результатов деятельности образовательного учреждения во внешней среде;
- поиск социальных партнеров и развитие сетевого взаимодействия в сфере образования;
- содействие деятельности общественных организаций.

Для раскрытия **структуры профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования** воспользуемся характеристиками функциональных компонентов профессиональной деятельности руководителя:

1. *гностический* компонент связан с умениями оперировать знаниями, приводить их в мобилизационную готовность для решения производственных задач, анализа достоинств и недостатков в деятельности как подчиненных, так и своей собственной;

2. *проектировочный* и *конструктивный* компоненты связаны с умением определить перспективы планирования работы как конкретного работника, так и всего коллектива в целом; при этом важное значение имеет правильное формулирование задач, стоящих перед коллективом, как в производственной, так и в воспитательной работе;

3. *организаторский* компонент связан с умением организовать деятельность как всего коллектива, так и отдельного его члена; большое значение имеет организация руководителем и своей собственной

деятельности таким образом, чтобы она наиболее адекватно отражала задачи по организации коллектива;

4. *коммуникативный* компонент структуры управленческой деятельности руководителя связан с умениями в области установления целесообразных взаимоотношений в официальной и неофициальной обстановке [58].

Ряд исследователей [1; 2; 3; 4; 14; 15; 16; 18; 142; 144 и др.] отмечают, что *информационный* компонент обеспечивает аналитическую деятельность руководителей образовательных организаций и регламентирует:

- поступление и обобщение информации по соответствующим направлениям деятельности образовательного учреждения;
- выявление нижней и верхней границ информационных потоков в осуществлении аналитической деятельности управления;
- определение номенклатуры информации по целевым и обеспечивающим блокам для осуществления аналитической деятельности управления.

Представим структурно-содержательную характеристику деятельности педагогов, руководителей методических объединений, зам. директоров по учебной работе (табл. 2).

Таблица 2

Содержание деятельности педагогов, руководителей методических объединений, заместителей директора образовательной организации

<i>Учитель</i>	<i>Руководитель метод. объединения</i>	<i>Зам. директора по учебной работе</i>
<i>Диагностика образовательной среды</i>		
Изучение потребностей, интересов детей, родителей; прогнозирование деятельности детей в ОУ	Изучение потребностей педагогов, обучающихся в образовательных услугах; проектирование методической деятельности с учетом ее востребованности	Изучение и анализ общества, микросоциума организации профессионального образования, ценностных ориентации обучающихся, запросов педагогов и прогнозирование образовательно-

		воспитательных процессов в ОУ
<i>Анализ условий организации образовательного процесса</i>		
Учебных программ. УМК, дидактического материала, оснащённости кабинета необходимой наглядностью	Программно-методического обеспечения, нормативно-правового, кадрового	Программно-методического обеспечения, нормативно-правового, кадрового, финансового, материально-технического
<i>Анализ качества образовательного процесса</i>		
Качественного и возрастного состава обучающихся: результатов деятельности обучающихся (уровень обученности, воспитанности, умственного развития, способностей): соответствие образовательного процесса программе и уровню готовности обучающихся к процессу обучения	Диагностика уровня знаний обучающихся; соответствие образовательного процесса программам, формам, методам и средствам обучения: диагностика уровня подготовки педагогов: воспитательных мероприятий в организации	Диагностика и ранжирование профессионализма педагогов: результатов деятельности педагогов; мониторинг), оценка результативности работы педагогов. работающих по адаптивным, индивидуальным программам, технологиям
<i>Информационная деятельность</i>		
Подписка на периодические педагогические издания: самостоятельная работа с базами данных на компьютерных носителях в ОУ; подготовка методических и дидактических разработок для банка данных ОУ. муниципального и региональной уровней: составление библиографии учебно-методической литературы по интересующим проблемам; участие в методических семинарах и педчтениях как слушателя и пропагандиста новых достижений в науке	Организация работы по созданию банков данных организации профессионального образования: программ (адаптивных, индивидуализированных, авторских); технологий (развивающихся, информационных, новых); документации (нормативно-правовой, локальной, положения о конкурсах, методических мероприятиях в организации): диагностики (качества образования в ОУ. анкетирования, образцов административного мониторинга результатов образования); создание библиографии учебно-методической литературы	Мотивация и руководство созданием банков данных организации профессионального образования; организация работы по созданию фондов учебно-методической литературы и аудиовидеозаписей; планирование деятельности по распространению информации с достижениях современной научно-педагогической и психологической литературы
<i>Организационно-методическая деятельность</i>		
Участие в методических мероприятиях организации	Разработка и организация внедрения проектов	Утверждение необходимой документации и

<p>профессионального образования с дальнейшим учетом полученных результатов: участие в разработке проектов, программ развития организации профессионального образования, муниципальной системы образования: подготовка отчетных документов по методической работе (самообразованию, описанию собственного опыта работы и др.); планирование и самоорганизация деятельности по саморазвитию, которые включают; мировоззренческую подготовку (интеллектуальную, образовательную); дидактическую и методическую; расширение кругозора педагога и развитие педагогического мышления (интеллектуальную и рефлексивную)</p>	<p>локальных актов, регулирующих и регламентирующих образовательный процесс (конкурсов, выставок, соревнований, школьных олимпиад и т.д.). программ развития организации профессионального образования, методических рекомендаций для педагогов по организации образовательного процесса; консультирование по разработке программ, технологий, учебных мероприятий; организация системы повышения квалификации педагогических кадров через: -семинары, ролевые игры, тренинги; творческие мастерские; проблемные группы; педчтения. научно-практические конференции; методические объединения; организации профессионального образования молодого специалиста; методические выставки и др.</p>	<p>информации для МО и методсовета организации профессионального образования по проведению творческих массовых мероприятий; разработка системы диагностики и мониторинга состояния образования в организации; оформление и подготовка отчетных документов; методическое руководство учебными занятиями: программирование образовательного процесса, новых методик и образовательных технологий, активных методов и ТСО в практике деятельности педагога; консультирование педагогов при планировании, отчетности, разработке программ и методик, внедрении новых методов обучения и т.д.); создание и ведение картотеки повышения квалификации работников образования; руководство организацией метод советов и педсоветов: направление педагогов на курсы повышения квалификации</p>
<i>Инновационная деятельность</i>		
<p>Участие в экспериментальной инновационной деятельности организации профессионального образования, в образовательном процессе, в изменении содержания образования; определение стартового уровня инноваций и организация деятельности по дальнейшему отслеживанию развития обучающихся: участие в разработке проектов инновационной деятельности; учет и анализ полученных результатов</p>	<p>Разработка положений об опытно-экспериментальной площадке, временном творческом коллективе, кафедрах, экспертных советах; организация системы мониторинга инновационной деятельности; подготовка материалов для экспертных советов; редактирование подготовленных материалов, результатов экспериментальной работы: разработка рекламных материалов об эффективности и достижениях</p>	<p>Руководство разработкой нормативной документации, регламентирующей инновационную деятельность в ОУ (обязанности, права, ход и оформление результатов экспериментальной работы): утверждение материалов для предоставления в экспертные советы; координация совместной деятельности участников инновационных процессов</p>

инновационной деятельности	инновационной работы в ОУ: привлечение научных работников к участию в инновациях ОУ (как консультантов, экспертов, методистов)	
<i>Контрольно-диагностическая деятельность</i>		
Мониторинг анализ и оценка результативности деятельности обучающихся по конкретным аспектам учебно-воспитательной работы; оформление диагностических данных о качестве образования обучающихся в диаграммах, графиках, схемах; выявление уровня обученности обучающихся, их проблем, интересов в образовательном процессе	Обеспечение педагогов диагностическим инструментарием для проведения мониторинга качества образования в ОУ; консультирование по вопросам организации и проведения диагностики, мониторинга, оценки результатов деятельности обучающихся: участие в разработке анкет, административных контрольных работ и др. материалов диагностики и контроля; выявление проблем педагогов в процессе их педагогической деятельности: организация обсуждения результатов диагностики и контроля на заседаниях МО и др.	Анализ, обобщение и организация обсуждения на МО, метод советах, педсоветах результатов деятельности педагогов и обучающихся, диагностики уровня их развития; утверждение плана контроля, мониторинга за состоянием преподавания в ОУ, графика открытых уроков и мероприятий; разработка предложений для директора ОУ по результатам мониторинга и диагностики качества образования в ОУ
<i>Обобщение педагогического опыта</i>		
Формулирование темы, цели педагогического опыта; осмысление достигнутых результатов; описание технологии, условий, ресурсов, за счет которых достигнуты положительные результаты представляемого опыта: обоснование индивидуального подхода, его отличия от традиционного	Выявление проблем педагогов и формулирование проблемы опыта, решение которой представляют педагога собственной организации профессионального образования в своей деятельности; выявление, обобщение и распространение в практику деятельности педагогов педагогического опыта ОУ в форме: описания системы работы педагога: информационно-педагогических модулей: подготовки материалов по теме (конспекты уроков, методических мероприятий, дидактических и методических разработок)	Мотивация и стимулирование педагогов к творческой деятельности; руководство деятельностью по обобщению пед. опыта (распределение обязанностей, сроков, форм работы); руководство и организация работы по созданию банков: педагогического опыта в организации, районе, городе, регионе: педагогических идей (разработки занятий, дидактического материала, модельных приспособлений, ученических работ и т.д.); прогрессивных методик, новых технологий обучения, программ

		(адаптивных, индивидуальных, авторских). Организация творческих педагогических мастерских, проведение педагогами открытых занятий, наставничества: подготовка информационных бюллетеней о педагогическом опыте в сфере образования
--	--	---

Из представленной таблицы видно, что основными структурными компонентами деятельности руководителей образовательных организаций являются:

- диагностика образовательной среды
- анализ условий организации образовательного процесса в организации
- анализ качества образовательного процесса
- информационная деятельность
- организационно-методическая деятельность
- инновационная деятельность
- контрольно-диагностическая деятельность
- обобщение педагогического опыта [110].

Проведенный анализ литературы, исследований [31; 98; 104; 113; 148; 157 и др.] в сфере образовательного менеджмента позволил нам определить следующие компоненты **структуры профессиональной деятельности** управленческих кадров организаций профессионального образования: когнитивного, практического, мотивационного.

Когнитивный компонент представлен совокупностью знаний (общекультурных, естественнонаучных, психолого-педагогических, специальных), необходимых руководителю для эффективного решения задач, возникающих в профессиональной деятельности.

Практический компонент включает совокупность умений, позволяющих анализировать ситуации, формулировать задачи и осуществлять их решение в профессиональной деятельности, содействует расширению опыта осуществления данной деятельности.

Мотивационный компонент, обеспечивая целостный характер управления, отражает уровень развития присущих руководителю мотивов деятельности по решению профессиональных задач, степень сформированности интереса к деятельности по решению задач.

Обобщая изложенное, отметим, что содержание профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования включает широкий спектр направлений (от проектирования стратегий развития образовательного учреждения до анализа проблем работы образовательного учреждения, корректировки планов, программ развития и т.д.). Основными структурными компонентами профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования являются мотивационный, практический, когнитивный.

***Тенденции развития профессиональной деятельности
управленческих кадров организаций профессионального
образования***

Приведем пример форм организации обучения педагогических кадров, рассмотренных в исследовании М.И. Лукьяновой [80] (табл. 3).

Таблица 3

Управление организационными формами обучения педагогических кадров в процессе постоянного повышения квалификации с применением ИКТ

<i>Формы организации и проведения повышения квалификации</i>	<i>Целевое назначение</i>	<i>Краткая характеристика</i>
Интегративная	Предназначена, в основном, для молодых педагогов, педагогов, не имеющих высшего педагогического	- Содержание обучения обогащено психолого-педагогической информацией и способами отработки основных

	образования или же приступивших к педагогической деятельности после значительного перерыва.	направлений педагогической деятельности. - Обучающиеся ориентированы на творческое саморазвитие. - Обучение осуществляется в процессе проведения групповых и фронтальных мероприятий: семинаров, обмена педагогическими идеями, моделирования уроков и внеклассных мероприятий и др. - Организационными формами обучения являются: теоретические семинары; семинары-практикумы; методические консультации; стажировка; наставничество; взаимопосещение занятий; работа над методической темой; индивидуальное собеседование; дискуссии, оперативные тематические встречи.
Дифференцированная	Используется для обучающихся с достаточно высоким уровнем профессиональной подготовки или с различными профессиональными интересами.	- Форма предполагает выявление профессиональных затруднений обучаемых, их профессиональных интересов, мотивов обучения и дальнейшую учебно-групповую дифференциацию. - Обучение позволяет задать вектор повышения профессиональной компетентности обучающихся, способный обеспечить в дальнейшем эффективность их профессиональной деятельности.
Модульная	Рассчитана на обучающихся с высоким профессиональным и творческим потенциалом, способных осуществить выбор содержательного модуля обучения.	- Обучение представляет собой не преподнесение готовых истин, а открытый диалог, основанный на прямой и обратной связи, нацеленный на творческую самореализацию, сотрудничество и общение с другими участниками обучения. - В процессе обучения работают временные творческие коллективы для разработки конкретных

		образовательных проектов, проводятся заседания круглого стола, проблемно-деятельностные игры и т.п.
Авторская	Нацелена на обмен опытом лучших педагогов и руководителей ОУ, владеющих высоким уровнем профессиональной компетентности. Тематическую выставку, Интернет-ресурсы, Интернет – страницу, сайт и т.п.	- Обучение организуется по системе "Мастер-класс"; - В роли обучающего выступает Мастер, имеющий свою педагогическую творческую лабораторию, собственную методическую систему, копилку новых педагогических идей и технологий, тематическую выставку, Интернет-ресурсы, Интернет –страницу, сайт и т.п.

Несмотря на имеющиеся недостатки в системе обучения и повышения квалификации управленческих кадров государственных образовательных организаций, эти процессы осуществляются достаточно регулярно, ведь непрерывность обучения и повышения квалификации является основой для ритмичного продвижения руководящих кадров. Одним из важных условий рационального использования потенциала руководителей является связь их квалификации с оценкой, материальным и моральным стимулированием труда и совершенствованием их профессионального уровня. Из блоков должностных обязанностей руководителей вытекают знания и умения, из социальных требований – профессионально значимые качества личности, которые могут развиваться в процессе овладения знаниями и умениями. В результате моделируется эталонный тип руководителя, отвечающий социальным и профессиональным требованиям.

Подготовка специалистов для замещения руководящих должностей во многом может быть обеспечена системной работой с резервом кадров на выдвижение, основной целью, которой является комплексная работа по обеспечению соответствия квалификации и профессиональных навыков требованиям, предъявляемым к руководителям государственных образовательных организаций, исходя из изменений во внешней среде, внедрения новых технологий обучения, направленных на поддержание

имиджа организации профессионального образования на рынке образовательных организаций.

Планирование кадрового резерва в государственных образовательных организациях необходимо для того, чтобы спрогнозировать персональные продвижения сотрудников, их последовательность и сопутствующие им мероприятия. Оно требует проработки всей цепочки продвижений, перемещений и увольнений конкретных сотрудников.

При этом, анализируя анкетные данные, хотелось бы заострить внимание на том, что резерв кадров на выдвижение и системная работа с кадровым резервом существуют далеко не во всех школах.

69,9% респондентов с уверенностью сказали, что в их организации есть резерв кадров на выдвижение и 13,5% руководителей зачислены в него. Вызывают недоумение ответы тех руководителей, которые, отмечая наличие в организации резерва кадров на выдвижение, не знают, зачислены ли они в его состав (55,8%) и учитывалось ли их желание при зачислении в резерв кадров на выдвижение (62,6%).

33,7% респондентов ответили, что при фактическом назначении руководителей на должность используются списки резерва. Но формирование и составление списка резерва не гарантирует обязательного выдвижения. Это положительно отражается как на отношениях в коллективе, так и на самих кандидатах в резерв. Зная это, работники больше внимания уделяют своей профессиональной подготовке, строже относятся к собственному поведению.

Период подготовки резерва кадров и направления развития определяются индивидуально для каждого кандидата в соответствии с требованиями, предъявляемыми к планируемой должности. После утверждения индивидуальных планов развития составляется сводный план развития по учреждению, который в последующем утверждается в районном отделе образования.

Несмотря на значимость работы с кадровым резервом, 41,1% респондентов не уверены в том, что кадровый резерв действительно необходим в организации.

Профессиональное продвижение выступает в роли своеобразного контекста трудовой жизни человека, структурируя его трудовой опыт последовательностью определенных ступеней, благодаря чему эта существенная часть общего жизненного опыта видится не сплошной бессвязной массой действий и событий, а приобретает вид развития, упорядоченного этими ступенями.

Но, несмотря на это, 66,3% респондентов не изъявляют желания продвигаться вверх по служебной лестнице. Это может быть вызвано тем обстоятельством, что 41,7% респондентов занимают должность директора организации профессионального образования, и она является высшей ступенью управленческой иерархии в образовательных организациях. Среди других причин нежелания продвигаться по служебной лестнице были отмечены: возраст (12,3%), здоровье (12,3%), нежелание менять коллектив (6,1%).

Что касается планов развития своей научно-педагогической карьеры, то на их наличие указали 41,1% респондентов.

Причем 23,3% опрошенных имеют реальные цели в области личного профессионального продвижения на 3-5 лет; 18,4% – на 1-2 года; 6,7% – на 6-10 лет вперед. Меняются эти планы периодически, время от времени (27,0%) или же изредка (19,0%). Отсутствие подобных планов 38,6% респондентов объяснили следующим образом: «Разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива». Хотя именно эта причина и должна была побудить респондентов задуматься об уверенности в своем «завтрашнем дне», о возможности быстрого реагирования на изменяющиеся условия социально-экономической среды.

Давая самооценку своему карьерному потенциалу, 33,7% опрошенных считают, что в настоящее время наиболее привлекательная для

них должность директора. Примечательно, но большинство респондентов (66,9%) не дали ответа на вопрос, какую же должность они считают привлекательной для себя в перспективе. Но точно знают, что для достижения профессиональных целей им необходимы: время и здоровье (по 52,1%), финансовые средства (17,8%), а также выгодные знакомства (3,1%), помощь родных и близких.

Для реализации планов профессионального развития 16,0% руководителей стараются, несмотря ни на что, использовать буквально каждую минуту для выполнения задуманного; 66,3% тоже стараются это делать, но это не всегда у них получается в силу различных обстоятельств.

Важность карьеры для руководителя обусловлена, во-первых, высокой значимостью профессиональной деятельности в его жизни и величиной доли, занимаемой трудом, в общем времени жизни; во-вторых, важностью карьеры как фактора структурирования трудового опыта; в-третьих, местом карьеры в мотивационно-потребностной структуре современного человека, ее влиянием на удовлетворенность человека трудом и жизнью в целом. 84,7% респондентов связывают свою трудовую карьеру с данным образовательным учреждением. Это очевидно, ведь в среднем стаж работы руководителей в конкретной организации – 15 лет. На стадии профессионализма находятся 27,6% руководителей, на стадии достижения успеха – 23,3%. Это хорошие показатели, так как профессионализм и достижение успеха руководителя есть результат реализации его способностей в процессе управленческой деятельности.

Система продвижения управленческих кадров есть почти во всех школах (так ответили 68,7% респондентов). Практически в каждой второй организации эта система среднего уровня эффективности. А там где ее нет (29,4%), причинами являются следующие: отсутствие в учреждении реальных условий для продвижения (12,3%), отсутствие резерва кадров на выдвижение (7,4%), а главное – отсутствие желания у педагогов занимать

руководящие должности (74,2%), ведь, по их мнению, разница в заработной плате небольшая, а работы становится больше в несколько раз.

Несмотря на это, 76,1% респондентов считают, что возможности для профессионального роста, предоставляемые им в организации, вполне реальны. Профессиональное продвижение помогает руководителю правильно понять свою роль в обществе, в образовательной сфере, сознательно и адекватно оценивать свои возможности, личностные качества, условия, результаты труда и систему регулирования действий по их дальнейшему развитию.

Оценивая (по пятибалльной шкале) каждый из факторов, помогающих продвинуться по службе, руководители школ расставили следующие ранги, результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

**Факторы, помогающие продвинуться по службе
(от 1 до 5 баллов)**

<i>№</i>	<i>Вариант ответа</i>	<i>Ранг</i>	<i>Средний балл</i>
1.	Профессиональная компетентность, знания	1	4,75
2.	Хорошие результаты работы	2	4,74
3.	Умение брать на себя ответственность, инициативу	3	4,55
4.	Высокая интенсивность труда	4	4,4
5.	Знакомство с нужными людьми	5	3,23
6.	Возможность быть на заметке у начальства	6	2,82
7.	Ничего не даст	7	1,67

В связи с вышеизложенным, профессиональная компетентность, знания и опыт работы, хорошие результаты работы, умение брать на себя ответственность, инициативу – вот те основные качества, наличие которых, по мнению респондентов, необходимы для реализации целей в области профессионального продвижения.

Оценивая реальное значение факторов при подборе и выдвижении кандидата на руководящую должность, 84,6% опрошенных руководителей указали на управленческую компетентность кандидатов вместе с опытом работы и с наличием необходимых профессиональных навыков, а также на

наличие организаторских способностей (70,6%), соответствующего образования (50,9%), высокого морально-этического уровня кандидатов (38,0%).

Таким образом, результаты опроса показывают, что при наличии постоянно действующей системы квалификации, руководители мало времени уделяют научно-исследовательской деятельности, не владеют современным методами управления, планирования и прогнозирования, а также правовыми и социально-экономическими основами деятельности, оценке результатов. Соответственно одной из важнейших тенденция является необходимость постоянного развития профессионализма управленческих кадров.

В рамках модернизации системы образования образовательные организации включены (непосредственно или опосредованно) в целую систему федеральных экспериментов: эксперимент по совершенствованию структуры и содержания профессионального образования, профилизация старшей ступени общего образования, введение портфолио, института единых государственных экзаменов как механизма знаний обучающихся, разработка целевых федеральных и региональных программ, создание образовательных округов, введение нормативного (подушевого) финансирования образовательных организаций и др.

В связи с этим, обратимся к анализу исследований, в которых определены основные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров.

1. Управление инновациями

Инновационные процессы, определяющие реформирование российского и образования, не смогут обеспечить системных, устойчивых результатов без распространения практики нововведений на уровень управления образовательными системами. Исследователи в области управления образованием [53; 67; 143; 147; 150 и др.] отмечают две современных стратегии управления:

а) активно-приспособительная, в которой управленческая система ориентируется преимущественно на изменения внутри образования, стремится приспособить его к изменениям внешней среды: социальной, культурной, правовой, экономической;

б) активно-адаптирующая, в которой инновации на управленческом уровне направлены не только на изменение системы образования в соответствии с потребностями внешней среды, но воздействуют на внешнюю для образования среду с целью использования ее возможностей для реализации образовательных целей.

Активно-адаптирующая инновационная стратегия, представляет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образованием выступают в качестве заказчика по отношению к другим системам. Тем самым реализуется возможность целенаправленно воздействовать на внешнюю для образования среду, создавая условия для изменения среды внутри системы образования.

Инновации в управлении образовательными системами делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это - путь создания так называемых «точек роста» в развитии образования. На первых этапах реформирования российского образования данный путь чаще всего преобладал в управленческой стратегии. Преимущественная ресурсная поддержка оказывалась образовательным организациям новых типов (гимназиям, лицеям и др.) и тем, в которых проводилась экспериментальная работа. Практика показывает, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных организаций ведет к ухудшению качества образования в целом. Поэтому стратегия системных инноваций, которая

ориентирует нововведения на достижение общего результата в образовании более адекватна.

Системная стратегия прогнозирует изменение требований к образованию в перспективе, использует метод программно-целевого планирования на среднесрочную и более отдаленную перспективу, определяет приоритетные звенья, позволяющие реорганизовать образование в целом, обеспечивает согласование связей между различными нововведениями.

2. Создание мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности

Мониторинг формируется как многоуровневая система повторяющихся диагностических процедур, проводимых с использованием количественных методик, максимально объективирующих качественные показатели учебных достижений обучающихся.

3. Создание современной информационной среды в системе профессионального образования

Современная информационная среда включает:

- сеть школьных библиотек, которые выступают не в роли книжных складов, а выполняют функцию создания и распространения информационных потоков для обучающихся, педагогов, менеджеров образования, а, возможно, и родителей;

- школьные компьютерные сети, объединяющие и делающие доступной нормативно-правовую, образовательную и оперативную информацию;

- административные компьютерные сети;

- подключение к общероссийским и международным информационным системам.

Создание в образовании информационной среды, отвечающей возможностям современных технологий, обеспечивает накопление, систематизацию и доступность любому пользователю неограниченных

объемов информации. Это дает возможность обеспечить оперативность и достаточность информации для руководителей, педагогов, обучающихся, создает обратную связь вплоть до осуществления групповой управленческой и учебной деятельности.

4. Образовательный маркетинг

Образовательный маркетинг предполагает выявление, анализ и использование при принятии управленческих решений механизмов соотношения спроса и предложения на образовательные услуги. Этот механизм необходимо рассматривать на двух уровнях:

- востребованность результатов образовательной деятельности на рынке труда, создающая первый - экономико-производственный - уровень спроса;

- востребованность образовательных услуг, предлагаемых государственной системой профессионального образования, родителями и учащимися - второй уровень спроса, опосредованно определяемый первым уровнем.

5. Реализация компетентностной парадигмы

Современный период развития образования характеризуется провозглашением компетентностной парадигмы, как одной из существенных концептуальных идей, определяющей направление и характер изменения системы образования.

Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов.

Между тем, существует ряд проблем в системе профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них [8; 21; 26; 63 и др.]:

1. проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;

2. проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности др.

Анализ проявляющихся и перспективных тенденций может заложить основу корректирующих мероприятий краткосрочного, среднесрочного и пролонгированного действия, обеспечивающих необходимый баланс со стороны предложений в системе профессионального образования.

Профессиональная компетентность управленческих кадров организаций профессионального образования

Термин «competence» (англ.) в зависимости от контекста может обозначать и компетенцию и компетентность [8; 21; 26; 63 и др.]. Данный факт определяет различие исходных терминов, поскольку идея компетентностного подхода к образованию заимствована из зарубежной практики.

Таким образом, некоторые отечественные педагоги отождествляют понятия «компетентность» и «компетенция», другие – нечетко формулируют различия в них или полностью разводят данные термины. В большинстве педагогических и психологических исследований термины «компетентность» и «компетенция» разделяются следующим образом: компетенция характеризует процесс, а компетентность – результат. Так, А.В. Хуторской предлагает под компетенцией понимать некоторое отчужденное, заранее заданное требование к образовательной подготовке учащегося, а под компетентностью – уже состоявшееся его личностное качество [150; 151].

В свою очередь Э.Ф. Зеер рассматривает компетентность как глубокое доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств

достижения намеченной цели, а также наличие соответствующих умений и навыков, совокупность знаний, позволяющих судить и чем-либо со знанием дела [51; 52].

Смысловое наполнение понятия «компетентность» представлено в таблице 5.

Чаще всего исследователи отмечают, что компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим адекватное решение, позволяющее достигнуть практического или иного значимого результата [52; 149; 155; 156; 157 и др.].

Таблица 5

**Смысловое наполнение понятия «компетентность»
в современных исследованиях**

№	Характеристика понятия	Автор
1	Интегральное проявление качеств личности преподавателя, в котором сочетаются элементы профессиональной и общей культуры, опыта, стажа педагогической деятельности и педагогического творчества.	В.Н. Абросимов (Абросимов В.Н. Профессиональные качества преподавателя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2001. – №6. – С. 64.)
2	Сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса.	В.А. Адольф (Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография. – Красноярск, 1998. – С. 118.)
3	Владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения.	В.С. Безрукова (Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления.–Екатеринбург, 1996.– С. 46.)
4	Способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире.	В.А. Болотов, В.В. Сериков (Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 12.)

№	Характеристика понятия	Автор
5	Мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Область полномочий управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решений.	С.М. Вишнякова (Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М., 1999. – С. 130.)
6	Уровень умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и позволяющий действовать конструктивно в изменяющихся социальных условиях.	В.А. Демин (Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №4. – С. 35.)
7	Знания и умения, необходимые для осуществления инновационной деятельности разного уровня.	И.И. Проданов (Проданов И.И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона: Монография. – Спб., 1998. – С.29.)
8	Качество человека, завершившего образование определенной степени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны.	Ю.Г. Татур (Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 24.)
9	Осведомленность. Авторитетность.	Д.Н. Ушаков (Толковый словарь русского языка: В 4т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1996. – Т. 1. – С. 754.)
10	Интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника ВУЗа для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях).	Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин (Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 39.)

Компетентность предполагает не столько наличие значительного объема знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в процессе реализации своих профессиональных функций и нести личную ответственность за все решения и действия [63; 135; 149; 153 и др.]. Это положение подтверждается следующим высказыванием: «Компетентность – это не просто обладание знаниями, но скорее потенциальная готовность решать задачи со знанием дела» [51, с.29]. Поэтому компетентность

включает в себя как содержательный (знания), так и процессуальный (умения) компоненты.

Ряд исследователей связывают понятие компетентности со свойствами личности. Так, А.К. Маркова [84, с.39] дает следующее определение: «Компетентность – это индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции».

При этом понятия *компетенция* и *компетентность* рассматриваются исследователями как основа любой профессиональной деятельности. Так, Э.Ф. Зеер констатирует, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт [51]. По его мнению, способность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности.

Г.К. Селевко, рассматривая современные образовательные технологии, определяет *ключевые компетентности, ключевые компетенции и ключевые квалификации* как тематические ядра когнитивно ориентированной, деятельностно ориентированной и личностно ориентированной образовательных парадигм соответственно [128].

На основании анализа представленных определений, мы можем сделать заключение о том, что термин «компетентность» в психолого-педагогической и литературе по теории менеджмента [4; 8; 16; 71; 128; 133 и др.] определяется как:

- содержательная характеристика (обширные знания, умения, навыки);
- структурная характеристика (уровни профессионального мастерства);

– характеристика состояния личности (готовность, способность и т.д.).

В таблице 6 приведены основные составляющие компетентности [111].

Таблица 6

Составляющие элементы компетентности руководителя

№	Элементы компетентности	Характеристики элементов компетентности
1.	Общие знания	Знания, полученные в результате базового образования и самообразования.
2.	Профессиональные знания	Знания, полученные в процессе профессиональной деятельности, имеющие непосредственное к ней отношение.
3.	Профессиональные навыки	Навыки, необходимые для осуществления функциональных обязанностей, соответствующих занимаемой должности.
4.	Коммуникативные навыки	Навыки презентации и самопрезентации, навыки ведения переговоров и делового общения, навыки работы в команде, навыки управления конфликтами и стрессами.
5.	Управленческие навыки	Эффективность самоуправления временем, креативность, восприимчивость к инновациям и адаптивность к изменениям, сформированность управленческих навыков, лидерских качеств, стрессоустойчивость.

Анализ существующего научного знания приводит к тому, что компетентность – это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которого определяется целями, задачами и характером деятельности [129; 131; 148; 150; 153 и др.]

Виды компетенций определяются исследователями в зависимости от вида и содержания конкретной деятельности.

Таким образом, анализ исследований по проблеме компетентностного подхода показывает, что единого толкования данного подхода нет, в связи, с чем нет и общепринятых определений основных конструктов: базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций, ключевых навыков. В исследованиях трудно обнаружить единство в трактовке терминов компетентностного подхода, однако модернизация системы образования предполагает унификацию терминов «компетентность» и «компетенция». *Компетентность* – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления деятельности в конкретной

профессиональной сфере. *Профессиональная компетентность* – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления деятельности в конкретной профессиональной сфере в сочетании с профессионально-значимыми личностными качествами. *Профессиональная компетентность управленческих кадров* – совокупность определенных компетенций, необходимых для осуществления управленческой деятельности в сочетании с профессионально-значимыми личностными качествами.

Обратимся к исследованиям, посвященным **видам компетенций**, составляющих профессиональную компетентность управленческих кадров.

Отметим, что не все компетенции можно рассматривать одинаково с точки зрения их значимости для становления профессионализма. Так, например, А.В. Хуторской выделяет семь ключевых компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и компетенцию личностного самосовершенствования [159]. Автор отмечает, что их содержание не противоречит содержанию ключевых компетенций, выделенных Советом Европы [133].

Исходя из этих требований и содержания стандартов педагогического образования [23; 30], нами выделены общепрофессиональные, специальные, общекультурные компетенции (табл. 7).

Таблица 7

Содержательное наполнение компетенций

Вид компетенции	Знания	Умения	Владение	Личностные качества
Общепрофессиональная	предметно-профессиональные (конкретная сфера научного знания, педагогика, психология, нормативно-	проектировать и планировать профессиональную деятельность; работать с профессиональной информацией (отбирать,	навыками профессиональной работы с информацией, в том числе на профессиональных	трудолюбие, добросовестность, ответственность, деловитость, инициативность, самообладание, последовательность

	правовая база образования, основ здоровьесбережения) о терминальных и инструментальных ценностей педагогической профессии и профессионального сообщества	анализировать, представлять); использовать здоровьесберегающие технологии в профессиональной деятельности	интернет-порталах; навыками организации совместной и индивидуальной деятельности детей в соответствии с возрастными нормами их развития	ость, разумная требовательность
Специальная	научно-методические знания в сфере обучения и воспитания ребенка (методика преподавания, воспитания); методов и технологий, позволяющих решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи	проектировать и планировать учебную и воспитательную работу; организовывать учебный процесс, в том числе и самостоятельную работу обучающихся	эффективным и методами и технологиями обучения и воспитания ребенка	трудолюбие, добросовестность, ответственность, деловитость, инициативность, самообладание, последовательность, разумная требовательность,
Общекультурная	об общечеловеческих ценностях; о моральных нормах и основах нравственного поведения; литературного русского языка; этнокультурных и конфессиональных различий участников образовательного процесса	применять исторический метод к оценке социокультурных явлений; последовательно и грамотно формулировать и высказывать свои мысли; выстраивать взаимодействие с учетом этнокультурных и конфессиональных различий участников	моральными нормами и основами нравственного поведения; устной и письменной речью в соответствии с нормами русского языка; навыками толерантного поведения	порядочность, честность, искренность, толерантность, вежливость, тактичность, чувство собственного достоинства, скромность

		образовательного процесса		
Социально-психологическая	этических норм и правил поведения в профессиональном сообществе, основ корпоративной культуры; основ педагогической конфликтологии; основ психологии общения детского коллектива; основ социально-адаптационных процессов	выстраивать деловые отношения в профессиональной среде; выстраивать процесс общения с детьми и родителями; руководить адаптационными процессами в детском коллективе	методами и технологиями эффективного взаимодействия с коллегами, родителями, детьми; навыками проявления профессионально-этических норм, норм корпоративной культуры;	общительность, толерантность, открытость, отзывчивость, гибкость, внимательность, терпеливость
Личностная	профессиональных ценностей; в сфере профессионального самопознания, самоорганизации, саморазвития, самореализации; методик и технологий профилактики профессионального выгорания	самоорганизации, самоуправления, самореализации в квазипрофессиональной деятельности	навыками осознанной деятельности по саморазвитию профессионально-значимых личностных качеств	эмпатия, альтруизм, мобильность, рефлексивность, оптимизм, доброжелательность, гибкость, аттракция

Вместе с тем, применительно к личности управленца исследования в педагогике, психологии, менеджменте в большей степени сосредоточены на проблемах изучения и развития профессионализма руководителя и отдельных видов его компетенций – управленческой, рефлексивной, коммуникативной (Т.Ю. Базаров [15; 16], А.А. Деркач [45; 46], Е.А. Климов [62; 63], А.К. Маркова [85] и др.).

Анализируя стратегические задачи развития образовательных организаций в России, можно выделить *ряд задач*, которые отражают необходимость развития у руководителя *специальных управленческих компетенций*.

1. Создание новых организационных форм построения образовательных организаций, переход к автономии, ведение аспектов государственно-общественного управления образовательным учреждением.

Решение данной задачи обеспечивается наличием *правовой компетенции*, выражающейся в эффективном использовании в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной документации для решения соответствующих профессиональных задач.

2. Внедрение новых экономических аспектов деятельности образовательной организации: подушевое финансирование, новая отраслевая система оплаты труда сотрудников.

Реализация этой задачи невозможна без сформированной у руководителя *экономической компетенции*, которая обеспечивает эффективность организации экономической деятельности учреждения.

3. Применение законов и закономерностей менеджмента в управленческой деятельности образовательной организации.

Вышеуказанная задача может быть решена при наличии *организаторской компетенции*. В общем виде сформированность этой компетенции обеспечивает организацию работы и совместной деятельности

коллектива, координацию, контроль деятельности, планирование работы персонала и ресурсов, а также разработку и принятие разнообразных управленческих решений.

4. Формирование информационной среды образовательной организации.

Решение этой задачи невозможно без сформированной *информационной компетенции*, которая обеспечивает эффективный поиск, структурирование информации, квалифицированная работа с различными информационными ресурсами.

5. Установление взаимодействия с другими субъектами образования организации профессионального образования (социальное партнерство).

Сформированность *коммуникативной компетенции*, обеспечивающей конструирование деловых взаимоотношений, выработка стратегии, тактики и техники взаимодействия с людьми, организация связи с внешней средой, направлена на решение вышеуказанной задачи.

6. Построение образовательного процесса с ориентацией на достижение целей конкретной ступени образования и с учетом новых образовательных стандартов.

Решение этой задачи обеспечивается сформированной *общенаучной компетенции* руководителя, которая профессионально ориентирована на решение познавательных задач, поиск нестандартных решений, определяет фундаментальность образования.

7. Проектирование образовательного пространства для профессионального развития и самообразования педагогов организации профессионального образования и администрации.

Вышеуказанная задача может быть решена при наличии сформированной *проектировочной компетенции*, которая обеспечивает анализ, планирование, прогнозирование деятельности, а также предполагает

овладение алгоритмами деятельности по моделированию, проектированию, научным исследованиям.

Следует отметить, что это лишь минимальное «наполнение» профессиональной компетентности руководителя учреждения образования, в котором возможны дополнения и уточнения.

Обратимся к исследованиям, в ходе которых установлено, что в управленческой деятельности руководителей разных рангов есть ряд совпадающих характеристик, позволяющих смоделировать **основные качества руководителя**. У различных авторов наиболее часто встречаются следующие:

- *интеллект* (должен быть выше среднего, существенной является способность к решению сложных и абстрактных проблем);
- *инициатива и деловая активность* (предполагает наличие мотива к действию, самостоятельность и находчивость);
- *уверенность в себе* (связана с высокой самооценкой и высоким уровнем притязаний);
- *способность подниматься над частностями* (умение воспринимать ситуацию в более широком контексте).

Ряд эмпирических исследований подводит к несколько иному набору качеств. Ученые Ч. Магерисон (Австралия) и Э. Какабадзе (Великобритания) опросили более 700 руководителей компаний в различных отраслях деятельности с целью выявления *ключевых качеств перспективных руководителей*. Среди первых шести были следующие:

- умение работать с людьми и делегировать своим подчиненным ряд своих полномочий;
- готовность рисковать и брать ответственность за это на себя;
- активность (жизненная и управленческая);
- приобретение основательного управленческого опыта до 35 лет;
- умение при необходимости легко менять стиль управления;

- семейная поддержка.

Но самыми важными качествами были призваны первые два [по 5].

Признавая многообразие научно-практических подходов к решению этой проблемы, остановимся на двух отечественных моделях профиограмм руководителя (под профиограммой мы понимаем систему требований, предъявляемых определенной деятельностью, в данном случае управленческой, к человеку).

В профиограмме руководителя, предложенной В.М. Шепелем, три блока качеств руководителя.

1. К общим качествам отнесены:

- незаурядный интеллект,
- фундаментальные знания,
- достаточный опыт.

2. Второй блок включает следующие конкретные качества:

- *идейно-нравственные*, которые выражают мировоззрение, культуру, моральную мотивацию действий личности, ее гражданские качества;

- *научно-профессиональные качества* включают знания, опыт, характеризующие технико-экономическую и управленческую компетентность, теоретический и практический уровень компетентности;

- *организационные качества* включают все, что связано с умением подбирать и расставлять кадры, планировать их работу, обеспечивать четкий контроль и т.д.;

- *психофизические качества* включают соматические и психические данные, которые необходимы работнику управленческой профессии (хорошее здоровье, склонность к системному мышлению, развитость воображения, тренированная память, волевая подготовка).

3. К третьему блоку отнесены *специфические личностно-деловые качества*, представленные, прежде всего психолого-педагогическими качествами.

Психолого-педагогические качества:

- *коммуникабельность* – умение быстро устанавливать контакт с людьми;
- *эмпатичность* – умение сопереживать, улавливать настроение людей, выявлять их установки и ожидания;
- *способность к психоанализу*, то есть самоконтроль, самокритичность, самооценка своих поступков;
- *стрессоустойчивость*, то есть физическая тренированность, самовнушаемость, умение переключаться и управлять своими эмоциями.
- *красноречивость* – умение в совершенстве владеть своим словом, то есть умение внушать и убеждать словом;
- *визуальность* – внешняя привлекательность личности.

Профессиограмма руководителя, предложенная Л.В. Фаткиным, предусматривает системно-факторный подход. По мнению автора, до сих пор общий фактор – единая организаторская способность, от которого зависит успех деятельности руководителя, не установлен. Поэтому, опираясь на разрозненные признаки, качества, способности, характеристики, черты личности, определяющие успешность выполнения функций руководителя, он сформулировал пять специфических интегральных факторов. К ним относятся:

1. *Адаптационная мобильность* – фактор, определяющий роль и место личности в динамике межличностных взаимодействий в малых социальных группах – ее социометрический статус и позицию в функциональной структуре деловых отношений. Другими словами, адаптационная мобильность – это умение быстро находить свое место в том или ином коллективе, в той или иной ситуации, в той или иной системе взаимоотношений.

2. *Эмоциональное и деловое лидерство*, как по «вертикали», так и по «горизонтали» в неформальных группах внутриорганизационной структуры и в неформальной группе своего подразделения при решении большинства проблемных ситуаций.

3. *Способность к интеграции социальных функций (ролей)* – фактор, определяющий приспособление своего поведения под ролевые ожидания других участников социального контакта. Условием успешного руководства является всесторонний учет руководителем ролевых ожиданий подчиненных. Это умение быть и неформальным эмоциональным лидером, и администратором, регламентированным должностными инструкциями, правовыми установками и неформальными нормами, сложившимися в данной организации.

4. *Контактность* – способность к установлению позитивных социальных контактов. Этот интегральный фактор обусловлен такими социально-психологическими свойствами личности, как «открытый» характер в общении; стремление к информированности; высокий уровень притязаний и честолюбивое стремление к утверждению своей личности; способность устанавливать деловые связи, располагать людей к себе; умение взглянуть на конфликтную ситуацию глазами конфликтующих сторон; способность выслушивать и убеждать.

5. *Стрессоустойчивость* в широком смысле слова, то есть интеллектуальная, волевая и эмоциональная стрессоустойчивость. Управленческий труд отличает напряженное творчество, предъявляющее большие требования к волевым и эмоциональным регуляторным механизмам человеческой психики.

При явных преимуществах изложенных подходов, наиболее удачным нужно признать подход Р.Л. Кричевского. Он выделяет следующие качества современного руководителя:

- высокий профессионализм;
- ответственность и надежность;

- уверенность в себе, умение влиять на своих подчиненных;
- самостоятельность;
- способность к творческому решению задач;
- эмоциональная уравновешенность и стрессоустойчивость.

Представленные выше авторские позиции касались качеств руководителя без указания конкретной области профессиональной деятельности.

Далее рассмотрим качества, тесно связанные с *педагогической деятельностью*, ее характером и особенностями, т.е. выделим те из них, которые не только необходимы руководителю, но и обеспечивают его педагогическое мастерство.

Перечни личностных качеств в педагогической литературе представлены также весьма разнообразно. Так, например, Т.Н. Лобанова на основе теории компетенций, разработанной Ю.К. Тихомировым, предлагает следующую структуру ключевых качеств современного педагога:

1. Системное мышление, видение развития процессов.
2. Аналитические способности.
3. Инновационность.
4. Гибкость.
5. Ориентация на систематическое развитие.
6. Организаторские способности.
7. Умение управлять временем.
8. Работа в команде.
9. Коммуникативные деловые умения.
10. Умение вести переговоры.
11. Ориентация на сотрудничество.

Уровень владения профессией и личностные качества, безусловно, не тождественные понятия, однако определенные личностные качества педагога служат важнейшей предпосылкой его профессиональной состоятельности.

Обобщая результаты различных исследований [1; 25; 37; 63; 147 и др.] среди профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающих максимальную эффективность и успешность руководителя в сфере управленческой деятельности в системе образования относят:

- *социально-коммуникативные и рефлексивные качества* (готовность выслушивать мнения других, коммуникабельность, самоконтроль, самообладание, умение держаться, общительность, тактичность, вежливость, лидерские качества, авторитетность, эмпатия, способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, справедливость, порядочность и др.);

- *лично-деловые качества:* (способность к передаче профессионального опыта, готовность к риску, целеустремленность, самостоятельность, мотивация достижения, уверенность в себе, инновационная направленность, способность к творческой деятельности, способность к стратегическому планированию, способность к адекватной самооценке, способность к прогнозированию, способность к обоснованному принятию решений, гибкость мышления, интуиция, организованность и др.).

И.Д. Чечель, представляя анализ карьерного роста будущих руководителей российской организации профессионального образования, определил две группы претендентов: специалисты непедагогического профиля, успешно зарекомендовавшие себя на рынке труда в области менеджмента, и специалисты, проявившие профессиональный имидж в образовательной системе. В исследовании делается вывод о необходимости формирования у претендентов «компетенций из сферы менеджмента и профессиональных компетенций *экономического и нормативно-правового плана*. Для всех будущих руководителей важно формировать навыки активной деятельности в информационной среде (*информационные компетенции*)» [153].

Управление экономикой – это прежде всего управление людьми, степень восприимчивости которых к управленческим решениям во многом определяет конечные результаты деятельности коллективов, которые находятся в прямой зависимости от научной обоснованности применяемых на практике методов и форм управления, от правильности оценки реальной обстановки и тенденций ее изменения. Все это обуславливает сосуществование не только экономической, но и управленческой подготовки руководящих кадров и специалистов с целью овладения ими основными принципами и современными формами и методами управления [75; 90; 137 и др.].

Формирование знаний и умений руководителей необходимо доводить до устойчивых управленческих навыков, обеспечивая в комплексе со способностями и профессиональными качествами личности постоянную готовность к выполнению своих обязанностей. Готовность к деятельности – это состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий при вооруженности необходимыми для этого знаниями, умениями, навыками, программой действий, решимостью совершить их. На их фоне остальные факторы – возраст, образование, опыт работы – выглядят не столь значительно.

Подводя итог, можно отметить, что в процессе развития рыночных отношений в России переосмысляются и пересматриваются не только цели профессионального образования и планируемые результаты и критерии их оценки, но и видоизменяются структура и сам процесс образовательной деятельности, обусловленный этими целями, и, соответственно, процесс управления школой, что знаменует новый этап в развитии профессионального статуса руководителей организации профессионального образования.

Решению проблемы повышения уровня профессиональной квалификации педагогических кадров должна способствовать разработка

модели профессиональной деятельности руководителя, требований к структуре профессиональных задач и требуемым для их исполнения профессиональным компетенциям, обеспечивающим успешность профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования.

Модель профессиональной деятельности руководителя

Проведенный теоретический анализ и применение метода моделирования позволяют нам сделать ряд системообразующих выводов, которые стали основой для создания *модели профессиональной деятельности руководителя*.

Моделирование понимается нами как воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте (модели), специально созданном для его изучения [26]. Возможность моделирования основана на том, что модель в определенном смысле отображает (воспроизводит) какие-либо стороны оригинала и предполагает наличие соответствующих теорий или гипотез.

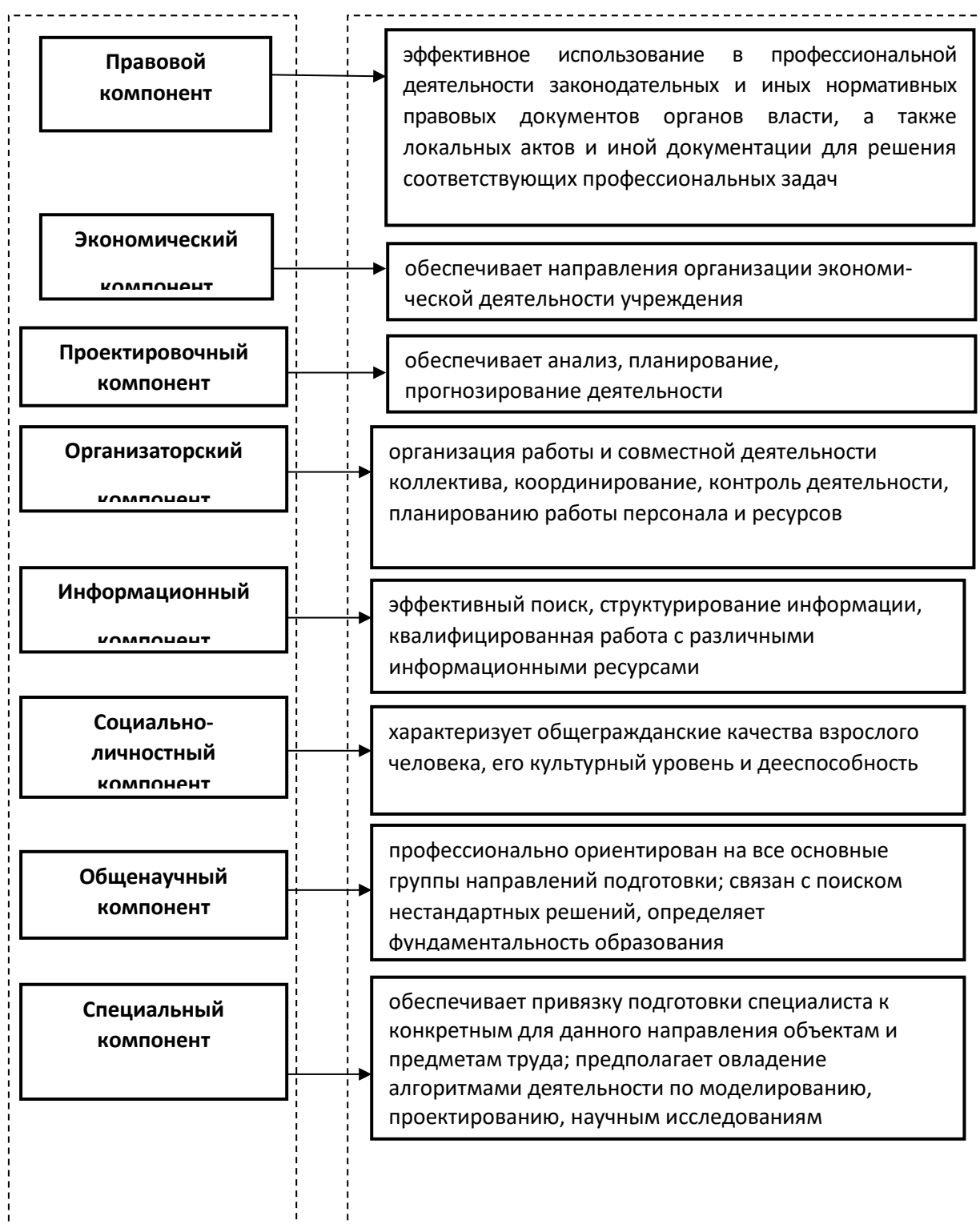
Чтобы объект был моделью оригинала, он должен удовлетворять следующим условиям: 1) быть системой; 2) находиться в некотором отношении сходства с оригиналом; 3) в определенных параметрах отличаться от оригинала; 4) в процессе исследования замещать оригинал в определенных отношениях; 5) обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования [29]. Следует особо отметить, что никакая отдельно взятая модель, даже очень сложная, не может дать адекватного представления об изучаемом объекте.

«Любая педагогическая модель предназначена для того, чтобы заменить объект в исследовательской деятельности. Естественно, для этого необходимо определенное сходство модели и оригинала, причем оно должно быть задано операционально» [29, с. 60]. Это свидетельствует о некотором соответствии между характеристиками модели и оригинала.

Схематично структурно-функциональная модель представляет собой

изображение структурных компонентов, связей между ними и их функциональное наполнение. Безусловно, изучение отдельных сторон исследуемого феномена более эффективно на языке конкретной модели, в то время как всесторонне его описание возможно лишь через комплекс частных моделей.

Применяя вышеизложенные положения, в соответствии со структурой профессиональной деятельности руководителя, представим структурно-функциональную модель профессиональной деятельности руководителя.



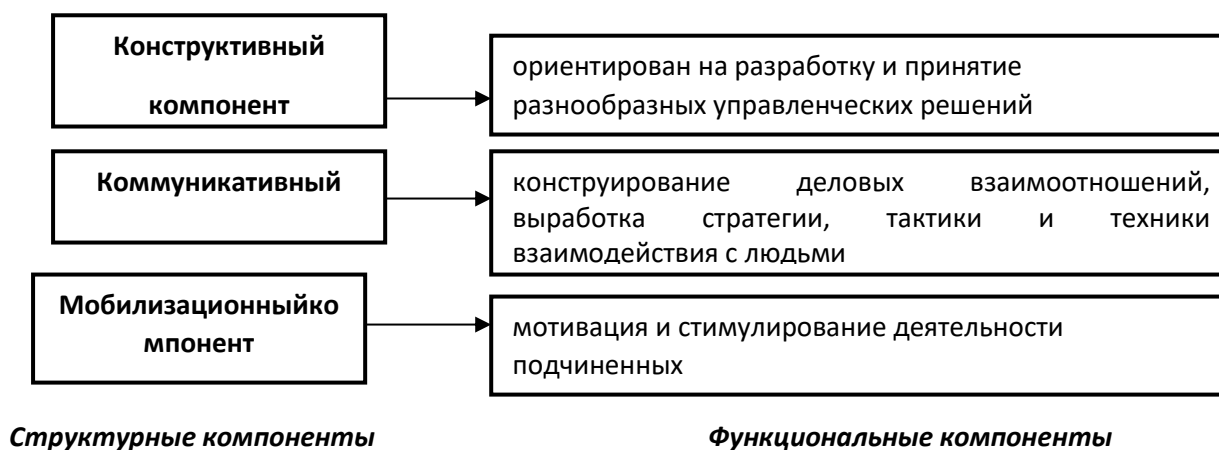


Рис. 1. Модель профессиональной деятельности руководителя

Представленные компоненты моделей находятся во взаимосвязи с функциональными компонентами. Каждый из представленных функциональных компонентов обеспечивает выполнение нескольких функций. При этом под функцией [138] мы понимаем роль, которую выполняет элемент в составе целого как для объединения элементов в систему, так и для успешной ее работы (рис. 1).

Таким образом, структурно-функциональная модель *профессиональной деятельности руководителя* содержит следующие компоненты:

- *правовой* (эффективное использование в профессиональной деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, а также локальных актов и иной документации для решения соответствующих профессиональных задач);
- *экономический* (обеспечивает направления организации экономической деятельности учреждения);
- *проектировочный* (обеспечивает анализ, планирование, прогнозирование деятельности);
- *организаторский* (организация работы и совместной деятельности коллектива, координирование, контроль деятельности, планированию работы персонала и ресурсов);

- *информационный* (эффективный поиск, структурирование информации, квалифицированная работа с различными информационными ресурсами);

- *коммуникативный* (конструирование деловых взаимоотношений, выработка стратегии, тактики и техники взаимодействия с людьми, организация связи с внешней средой);

- *социально-личностный* (характеризует общегражданские качества взрослого человека, его культурный уровень и дееспособность);

- *общенаучный* (профессионально ориентирована на все основные группы направлений подготовки; связан с решением познавательных задач, поиском нестандартных решений, определяет фундаментальность образования);

- *специальный* (обеспечивает привязку подготовки специалиста к конкретным для данного направления объектам и предметам труда; предполагает овладение алгоритмами деятельности по моделированию, проектированию, научным исследованиям);

- *конструктивный* (ориентирован на разработку и принятие разнообразных управленческих решений);

- *мобилизационный* (мотивация и стимулирование деятельности подчиненных).

Таким образом, на основе проведенного анализа литературы можем представить ***перечень профессиональных компетенций***, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования:

1. правовая
2. финансово-экономическая;
3. административно-хозяйственная;
4. организационно-управленческая;
5. социально-коммуникативная;

6. информационно-аналитическая
7. проектно-исследовательская;
8. учебно-методическая;
9. инновационная;
10. оценочно-диагностическая;
11. рекламно-маркетинговая;
12. аналитико-прогностическая.

Обращаясь к *структуре профессиональных задач*, в общем виде разделить их на две группы: *типовые и творческие*.

Под типовой профессиональной задачей, понимается такая задача, которую руководитель решал в своей предыдущей профессиональной деятельности. Причем его опыт достаточен для понимания как в новой обстановке использовать предыдущие наработки в необходимом качестве и объеме.

Под творческой профессиональной задачей понимается такая задача, которую руководитель не решал в своей предыдущей деятельности. Причем при ее формулировании возникает неопределенность, либо в самой трактовке задачи, либо в методе ее решения, либо в интерпретации получаемых результатов [22; 23; 29; 35; 44; 52 и др.].

Обратимся к структурно-функциональной модели, а именно к структурным компонентам профессиональной деятельности руководителя и вновь обратимся к документу «Квалификационные характеристики должностей работников образования». Безусловно, компетентностная парадигма в образовании предъявляет новые требования к педагогам, и в частности к управленческим кадрам, соответственно возникает необходимость в разработке новых требований к структуре профессиональных задач.

Особенности креативно-прогностического управления в современном образовании

На современном этапе развития образования различают две стратегии

образования. Первая ориентирована на конкретные планируемые цели – обученность, вторая – на цели-векторы – обучаемость, самоактуализацию, социализацию и т. п. Указанное различие целей выражается и в понимании самой сущности образования:

- образование как процесс и результат освоения определенного стандартизированного содержания в форме знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций;

- образование как непрерывный процесс развития, становления личности: формирование потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сферы, познавательных способностей, социально и профессионально важных качеств.

При этом для реализации первой стратегии существуют стандарты, учебные программы, формы, методы и средства обучения, а также способы оценки результатов обучения. Реализация второй стратегии ставит перед исследователями задачу разработки новых концепций управления, содержания, технологий.

В динамичной среде современного образования возрастает роль новых проектов, необходимость принятия эффективных управленческих решений. Очевидным становится тот факт, что традиционные принципы, методы и средства управления не обеспечивают эффективного развития всей системы образования, ее конкурентоспособности в эпоху усиливающейся глобализации общества. Соответственно важно признание новых подходов и влияние новых теорий в управлении образованием. Одной из таких теорий является креативно-прогностическое управление.

Исследователи процессов управления [14; 37; 62; 112; 133 и др.] отмечают, что управление в самом общем виде представляет собой процесс воздействия и взаимодействия руководителя на ту или иную систему. Специфика деятельности руководителя заключается в том, что они главным образом воздействуют на работников, которые непосредственно решают те или иные задачи управления. При этом основное внимание руководителей

сосредоточивается на следующих трех направлениях: 1) принятие решений по всем важнейшим, стратегическим, принципиальным вопросам деятельности; 2) осуществление подбора, расстановки, обучения и воспитания кадров; 3) координация работы исполнителей, звеньев и подразделений организации в целом.

Содержание деятельности руководителя обусловлено, прежде всего, выполнением целого ряда управленческих функций по руководству организацией:

- *административная* – связана с координацией индивидуальной деятельности каждого члена коллектива в рамках одной общей, коллективной деятельности, заключается в структурированности и целостности усилий членов коллектива в достижении общих целей;

- *целеполагающая* – связана с определением приоритета оперативных и тактических целей коллективной деятельности, определения методов и средств их достижения;

- *дисциплинарная* функция связана с необходимостью поддержания в коллективе в процессе совместной трудовой деятельности должной результативности выполнения каждым членом коллектива своих обязанностей, а также следования принятым в коллективе нормам поведения;

- *экспертно-консультативная* – связана с профессиональной компетентностью руководителя как источника достоверной и надежной информации;

- *коммуникативно-регулирующая* – предполагает регулирование в коллективе функционально-ролевых взаимоотношений;

- *представительская* – обеспечивает представительство его руководителя во внешних организациях;

- *воспитательная* – направлена на формирование и развитие коллективности в совместной деятельности, максимальной включенности каждого члена коллектива в трудовой процесс, создание морально-

психологического климата, основанного на деловом сотрудничестве и взаимопомощи;

- *психотерапевтическая* – раскрывает умение руководителя предотвращать и оперативно решать возникающие в коллективе конфликтные ситуации и устранять стресс-факторы.

Главная же особенность управленческой деятельности в образовании состоит не в том, чтобы управлять производством, а в том, чтобы управлять людьми, что требует владения техникой ***креативно-прогностического управления***.

По мнению Н.И. Калакова [134, с. 107], креативно-прогностическое управление – это «способность своевременно предвидеть и принять продуктивное, перспективное, оригинальное, прагматичное решение на основе поставленных стратегических и тактических целей и оптимально их реализовать на практике во времени, пространстве и на разных уровнях с учетом влияющих факторов и особенностей обстановки». Проведенный анализ современных исследований позволяет нам сделать вывод, что креативно-прогностическое управление – система комплексных воздействий и взаимодействия руководителя и подчиненных, обусловленная спецификой решаемых коллективом (обществом) глобальных стратегических задач целесообразностью применения творческих методов управления на основе комплексного прогнозирования.

Специфика креативно-прогностического управления

Результатом деятельности любого руководителя является управленческое решение. В аспекте применения техники креативно-прогностического управления такое решение является, во-первых, *креативным*.

Существуют следующие критерии креативного продукта [31; 134; 137; 139 и др.]: 1) оригинальность (статистическая редкость); 2) осмысленность; 3) трансформация (степень преобразования исходного материала на основе преодоления конвенциональных ограничений); 4)

объединение (образование единства и связности элементов опыта, что позволяет выразить новую идею в концентрированной форме).

Изучив позиции исследователей о критериальной стороне продуктов творчества, мы поддерживаем мнение о том, что, большинство задач решается человеком известными ему способами. Продуктивная деятельность включает в себя и известные приемы и методы умственной деятельности и одновременно создает новую систему действия или открывает ранее неизвестные закономерности. Результаты такой деятельности могут, по нашему мнению, являться продуктами творческой деятельности. В связи с этим, продукты деятельности могут быть оценены как креативные, если они являются одновременно новыми и адекватными по отношению к ситуации, а ситуация или задача не могут быть решены по какому-либо ранее известному алгоритму.

Для педагогических целей в творчестве возможен учет субъективной новизны продукта творчества. При этом важно создание проблемной ситуации для поиска творческого решения проблемы, которое возможно на основе знаний теории, методологии и технологии управления.

Во-вторых, решение руководителя должно быть перспективным, т.е. *прогностичным*.

В психологии и педагогике способность человека к прогнозированию называется антиципацией. В переводе с латинского антиципация (*anticipatio*) – это заранее составленное представление о каком-либо явлении или действии, предвосхищение, предвидение. При этом прогнозирование применительно к теории управления рассматривается как универсальная способность, являющаяся основой планирования, целеобразования и целеполагания [11; 109 и др.]. Под прогнозированием мы понимаем специфическую мыслительную деятельность по формулированию различных гипотез об ожидаемых событиях, собственных действиях и их последствиях.

Формирование комплексных прогнозов развития системы образования, стратегическое планирование, моделирование не может опираться только на аспекты материально-технического, организационно-управленческого и правового характера. Современный руководитель должен учитывать социально-политические, психолого-педагогические и акмеологические закономерности, подходы и принципы развития системы образования.

Отметим, что комплексное прогнозирование должно опираться на системный, синергетический и аксиологический подходы. *Системный подход* (работы А.Н. Аверьянова, Л.фон Берталанфи, И.В. Блауберга, В.П. Садовского, В.С. Тюхтина, Э.Г. Юдина и др., педагогические исследования В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, Ю.А. Конаржевского, Н.В. Кузьминой, Г.Н. Серикова, В.А. Сластенина и др.) позволяет проанализировать, исследовать, развивать некоторый объект как целостную единую систему. Под системой понимается комплекс взаимосвязанных элементов, включая обратную связь; комплекс взаимодействующих элементов. *Синергетический подход* – междисциплинарное направление, одна из главных задач которого – познание общих принципов, лежащих в основе процессов самоорганизации, реализующихся в системах самой разной природы: физических, биологических, технических и социальных. Значительный вклад в разработку идей синергетики внесли В.И. Аршинов, В.Г. Виненко, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, И.Р. Пригожин, В.С. Степин, Г. Хакен и др. Синергетика как теория самоорганизации описывает поведение саморазвивающейся личности, изучает системы открытого типа, а ведущим принципом существования является самоорганизация, саморазвитие, осуществляемые на основе постоянного и активного взаимодействия этих систем с внешней средой. *Аксиологический подход* (Е.В. Бондаревская, Н.С. Малякова, И.Ф. Исаев, В.А. Сластенин и др.) предполагает, что в основе управления должны лежать ценности. Смысл аксиологического подхода раскрывается через принципы: гуманистическая

система ценностей при сохранении разнообразия культурных этнических особенностей; равнозначность традиций и творчества; признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности духовного открытия в настоящем и будущем и др. Представленные методологические подходы обеспечивают различные уровни методологии исследования проблемы креативно-прогностического управления.

В-третьих, раскрывая специфику креативно-прогностического управления, отметим что, как и любой вид человеческой деятельности, управление базируется на определенных принципах.

Принцип определяется как общее правило, требование к организации той или иной деятельности.

Принципы управления разделяют на общие (характеризуют общую направленность действий) и частные (раскрывают формы проявления общих принципов применительно к конкретному виду управления).

Среди общих принципов управления в современной науке выделяют следующие принципы:

- единства теории и практики;
- целостности, конкретности, всесторонности;
- активности сознания и субъективного фактора;
- возрастания потребностей (от материальных к духовным и от духовных к материальным);
- единства объективного и субъективного;
- дополнительности (открытости, неполноты, виртуальности и т. п.).

На основе анализа исследований [11; 35; 109; 133 и др.] к принципам креативно-прогностического управления мы можем отнести следующие:

- принцип самоорганизации (открытость систем к внешним воздействиям и внутренним факторам, определяющий динамизм развития любой социокультурной реальности);

– принцип эмерджентности (формирование систем и структур с принципиально новыми качествами, несводимыми к отдельным частям и свойствам);

– принцип нелинейности развития (созидательная роль хаоса, флуктуаций, точек бифуркаций, аттракторов и т. п.);

– принцип вариативности (возможность различных вариантов решения проблемы, развития ситуации, осуществление систематического перебора вариантов и их сравнение).

Таким образом, в понятии «креативная прогностика» мы исследуем ее наиболее существенные признаки: 1) совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных, взаимодействующих частей; 2) учет целостности, иерархичности, целеустремленности частей системы; 3) взаимосвязь компонентов системы креативно-прогностического управления с внутренней и внешней средой.

Ключевыми особенностями креативно-прогностического управления для современного образования являются следующие:

- опора на комплексное научное прогнозирование (в зависимости рассматриваемого вида управления от идеологии, социально-экономической и политической структуры общества);

- реализация новых идей (с учетом мировоззрения, ценностей, убеждений, уровня культуры, саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации и самореализации руководителя).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогическая деятельность все чаще рассматривается учеными, как стрессовая и напряженная, стрессы, конфликты, экстремальные ситуации становятся для педагогов обузой. Мы рассматриваем профессиональную устойчивость педагога, как его ключевую профессиональную компетенцию, позволяющую минимизировать стрессовые негативные влияния, успешно справляться с ними оставаясь в оптимальном психическом и физиологическом состоянии, успешно, длительно выполнять профессиональную деятельность.

Первая глава данной монографии посвящена эмоциональной устойчивости как ключевому компоненту профессиональной устойчивости. Эмоциональная устойчивость позволяет контролировать собственное эмоциональное состояние и эмоциональное состояние других участников образовательного процесса, выполнять профессиональную деятельность в экстремальных условиях на высоком уровне продуктивности, способность педагога поддерживать комфортное эмоциональное состояние после воздействия на него стресс-факторов.

Проведенный теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования позволил сделать следующие выводы: 1) педагогическая деятельность с каждым годом является все более эмоционально напряженной и характеризуется наличием большого количества стресс факторов, поэтому развитие профессиональной устойчивости педагогов является важнейшей задачей для образовательных организаций; 2) в зарубежной литературе понятие «профессиональная устойчивость» практически не встречается, вместо него используются термины близкие по значению «эмоциональная устойчивость», «эмоциональный интеллект», «самоэффективность учителя», которые по нашему мнению можно рассматривать как компоненты профессиональной устойчивости педагогов; 3) эмоциональная устойчивость является ключевым компонентом профессиональной устойчивости педагога,

позволяющим обеспечивать высокий уровень выполнения педагогической деятельности, даже в напряженных и экстремальных ситуациях.

Эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) около четверти студентов имеют высокий уровень мотивации защиты, они боятся начинать что-то новое, испытывают страх перед публичными выступлениями и экзаменами, что несомненно отрицательно сказывается на их эмоциональной устойчивости; 2) у юношей уровень саморегуляции выше, им больше свойственна реалистичность и детализированность планов, при этом у половины респондентов отмечен низкий уровень саморегуляции; 3) у значительной части студентов (около 40%) преобладает высокий уровень личностной тревожности, они большинство ситуаций воспринимают как угрожающие, и реагируют на них состоянием тревоги, что несомненно является отрицательным фактором для формирования их эмоциональной устойчивости.

Обобщая вышесказанное, отметим, что эмоциональная устойчивость педагогов является важнейшим компонентом их профессиональной устойчивости, и работа по ее развитию является перспективной задачей для педагогических вузов.

Вторая глава посвящена проблеме возможности внедрения элементов экстремальной педагогики как условие формирования профессиональной устойчивости. По степени эмоциональной напряженности нагрузка преподавателя в среднем выше, чем у руководителей, менеджеров по продажам и других представителей профессий, работающих с людьми. Условия преподавательской деятельности становятся экстремальной ситуацией, тогда, когда они воспринимаются, понимаются и оцениваются как сложные, трудные и опасные.

Педагог должен относиться к экстремальным обстоятельствам в своей профессиональной деятельности как к необходимому её элементу и уметь продуктивно справляться с трудными жизненными ситуациями, быть готовым к их преодолению, используя для этого различные способы и

формы. В современных условиях, большинство педагогов, не обладают необходимыми жизненными навыками, опыта продуктивных действий в экстремальных ситуациях и их преодоления, у них возникает внутреннее напряжение, оно не могут найти продуктивный выход из трудной жизненной ситуации, что в свою очередь может привести к внутренним конфликтным состояниям, фрустрациям, стрессам, кризисным состояниям.

По нашему мнению термин «экстремальная педагогика» в первую очередь связан с формированием у будущих педагогов профессионального обучения способности адаптироваться к экстремальным ситуациям, принимать в них рациональное и обдуманное решение, определять последствия экстремальной ситуации для всех субъектов образовательного процесса и для своей будущей профессиональной деятельности.

Мы в своем исследовании по экстремальной педагогикой понимаем направление в педагогике, обеспечивающее освоение системы психологических и педагогических действий, эмоциональной устойчивости, а также элементов саморегуляции, направленных на способность функционирования психики в оптимальном состоянии в рамках экстремальной ситуации, на предупреждение данных ситуаций и выявление у обучающихся деструктивных эмоциональных состояний.

Третья глава монографии рассматривает инклюзивную подготовку педагогов как условие формирования их профессиональной устойчивости. Инклюзия охватывает глубокие социальные процессы организации среднего профессионального образования: создается моральная, материальная, педагогическая среда, адаптированная к образовательным потребностям любого ребенка. Такую среду возможно создать только при тесном сотрудничестве всех педагогов, в сплочённом командном взаимодействии всех участников образовательного процесса. В такой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с обучающимся и ради обучающегося, причем не только «особого», но и самого обычного. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию

потребностей обучающихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать такая образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей.

Первичным и важнейшим этапом подготовки системы образования к реализации процесса инклюзии является этап психологических и ценностных изменений и уровня профессиональных компетентностей ее специалистов.

Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно. Проблемы организации инклюзивного образования в современном образовании на всех уровнях связаны в первую очередь с тем, что образовательная организация как социальный институт ориентирована на людей, способных двигаться в темпе, предусмотренном стандартной программой, обучающихся, для которых достаточными являются типовые методы педагогической работы.

По нашему мнению, именно психологическая устойчивость, позволяет педагогу организовать инклюзивную среду, снять психологические «барьеры», негативные установки и предубеждения, быть психологически готовыми к работе с «особыми» обучающимися.

Педагоги профессионального образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и реализации подходов к индивидуализации обучения обучающихся с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. Но самое важное, чему должны научиться педагоги профессионального обучения - это работать с обучающимся с разными возможностями к обучению и учитывать это многообразие в своём педагогическом подходе к каждому.

Использование совместных усилий педагогов профессионального обучения и специальной (коррекционной) образовательной системы–

наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей обучающихся со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного обучения. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт коррекционной педагогики – источник методической помощи инклюзии, как одного из условий формирования профессиональной устойчивости педагогов.

Четвертая глава данной монографии посвящена мотивационному компоненту профессиональной устойчивости т.е. формированию учебной мотивации как условие профессиональной устойчивости студентов ВУЗа

Мотивационный компонент, который представляет собой мотивацию на достижение успеха и направляющей действия педагога на достижение позитивных результатов. Сами педагоги с подобной мотивацией активные и настойчивые, не боятся преград, действуют решительно в нестандартных ситуациях, смело берут на себя ответственность, адекватно оценивают себя, испытывая при этом удовлетворение от достижения поставленной цели.

При этом, уверенность в себе как преподавателе - интегральное качество, базирующееся на способности понимать студентов, учитывая возрастные и индивидуальные особенности последних. Адекватная самооценка и осознание правоты и правомерности своих действий дают возможность педагогу избегать как самоуверенности при завышенной самооценке, так и неуверенности при заниженной. Психическое здоровье педагога обусловлено удовлетворенностью деятельностью, которая в свою очередь зависит от уровня зарплаты, бытовых условий. Данная удовлетворенность вызывает у педагога желание совершенствовать свое профессиональное мастерство и становится первоначальным моментом формирования психологической системы деятельности. Педагог должен ежедневно обновлять свой багаж знаний, понимать перспективы профессионального развития, вырабатывать индивидуальный стиль деятельности.

Профессиональная устойчивость даст возможность преподавателю реализовать педагогический и научный потенциал в педагогическое мастерство, профессионализм, творчество. Сегодня существует противоречие между недостаточно сформированной учебно-профессиональной мотивацией студентов, направленностью на освоение профессии и характером учебной деятельности в условиях вуза, когда существует разрыв между формальными знаниями и возможностью применения их на практике в реальных условиях. Подобное противоречие усиливает вероятность того, что студенты не смогут быстро адаптироваться к условиям обучения в вузе.

Пятая глава рассматривает творчество, как важнейшую профессиональную характеристику и как необходимое личностное качество, позволяющие человеку адаптироваться в быстро меняющихся социальных условиях и ориентироваться во все более расширяющемся информационном поле. Овладение творческой деятельностью во многом обуславливает формирование профессиональной устойчивости, так как именно творческая деятельность позволяет педагогу стать мастером своего дела, наладить взаимодействие с обучающимися, быть успешным в своей профессиональной деятельности.

С процессами профессионального и личностного становления, профессиональной адаптации, социализации личности тесно взаимосвязана профессиональная устойчивость. Несмотря на значительное внимание к изучению профессиональной устойчивости, ее определение, сущность, структура и функции до сих пор остаются дискуссионными.

Профессиональная устойчивость преподавателя – это синтез свойств и качеств его личности, который дает возможность в рамках выполнения своей профессиональной деятельности в течение длительного времени выполнять ее уверенно, самостоятельно, без эмоционального напряжения в различных, часто непредсказуемых условиях, с минимальными ошибками.

Такая черта не является врожденной. Она формируется постепенно, и уровень ее может быть изменен с помощью сознательной, целенаправленной работы, которая учитывает особенности личности, и включает развитие творческих способностей.

Рассматривая понятие «творческое мышление», следует обратить внимание на его решающую роль в развитии творческих способностей. Творческое мышление составляют следующие структурные компоненты:

- *аналитические составляющие* (понятийно-логическое мышление): логичность, подвижность, избирательность, сообразительность, ассоциативность, способность дифференцировать и т.д.;

- *эмоциональные составляющие* (чувственно-образное мышление): эмоциональная оценка событий, фактов, явлений;

- *созидательные составляющие* (наглядно-действенное мышление): поиск нетрадиционных решений, рациональный подход, проявление индивидуальности, оригинальности, умение предвидеть результат, стремление соединить в работе лучшие характеристики и удачные находки подобных творческих заданий, выбор правильного и наиболее рационального пути для достижения поставленной цели, умение аналитически и доказательно оправдать свое решение.

Процесс исследования педагогического творчества насыщен сложными научными понятиями, целями и задачами, содержанием и организацией, оценкой результатов творческой деятельности. При этом необходимо учитывать, что если в содержательном плане общая схема творческого процесса педагога соответствует структуре творчества, то в аспекте процессуальном здесь имеется ряд специфических профессиональных характеристик. В педагогической деятельности описанные выше стадии творческого процесса педагогической деятельности тесно связаны между собой во временном отношении.

Шестая глава посвящена креативно-прогностическому управлению в современном профессиональном образовании, как одному из ключевых

факторов формирования профессиональной устойчивости будущих педагогов. Креативно-прогностическая управленческая среда создает необходимые условия для формирования у педагогов изучаемой устойчивости за счет своей стабильности, гибкости, адаптации к будущему.

Образование является той сферой жизни общества, которая никогда в полной мере не соответствовала требованиям социума. Даже в самые благополучные периоды общество требовало повышения качества образования, которое, безусловно, проецировалось на профессиональную деятельность управленческих кадров организаций образования, обеспечивающих удовлетворение этих требований, а в последствии и на профессиональную устойчивость педагогов.

Социально-экономические приоритеты на современном этапе развития общества требуют формирования новых качественных изменений в сфере общего образования, которые напрямую связаны с изменением уровня профессиональной квалификации педагогических кадров.

Проведенный анализ литературы, исследований в сфере образовательного менеджмента позволил нам определить следующие компоненты структуры профессиональной деятельности управленческих кадров организаций профессионального образования: когнитивного, практического, мотивационного.

Когнитивный компонент представлен совокупностью знаний (общекультурных, естественнонаучных, психолого-педагогических, специальных), необходимых руководителю для эффективного решения задач, возникающих в профессиональной деятельности.

Практический компонент включает совокупность умений, позволяющих анализировать ситуации, формулировать задачи и осуществлять их решение в профессиональной деятельности, содействует расширению опыта осуществления данной деятельности.

Мотивационный компонент, обеспечивая целостный характер управления, отражает уровень развития присущих руководителю мотивов

деятельности по решению профессиональных задач, степень сформированности интереса к деятельности по решению задач.

Основные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров, это: управление инновациями, создание мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности, создание современной информационной среды в системе профессионального образования, образовательный маркетинг, реализация компетентностной парадигмы.

Обобщая вышесказанное отметим, что профессиональная устойчивость педагогов остается недостаточно изученной, не сформированы отлаженные механизмы ее формирования в педагогическом процессе. В данной монографии представлены отдельные механизмы и условия ее формирования. Проблема формирования профессиональной устойчивости становится все более актуальной на данный момент, в связи с усложнениями условия педагогического труда, и ее изучение является перспективным направлением психолого-педагогической науки.

Библиографический список

1. Абросимов, В.Н. Профессиональные качества преподавателя / В.Н. Абросимов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2001. - № 6. - С. 64-68.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Адольф, В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография [Текст] / В.А. Адольф, И.Ю. Степанова. – Красноярск, КГПУ, 2005. – 213 с.
4. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: монография / В.А. Адольф. - Красноярск, 1998. – 118 с.
5. Алиева Е.Г. Творческая одаренность и условия ее развития / Е.Г. Алиева // Психологический анализ учебной деятельности. – М.: ИП РАН, 1991. – С. 7-17.
6. Алферов, Ю.С. Мониторинг развития образования в мире [Текст] / Ю.С. Алферов // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 88-96.
7. Альтшуллер Г.С., Верткин И.М. Как стать гением. Жизненная стратегия творческой личности / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 478 с.
8. Андреев, А.Л. Знания или компетенции? [Текст] / А.Л. Андреев // Высш. образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3-11.
9. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
10. Андронов О.В., Беликов В.А., Кожевников М.В., Лапчинская И.В. Профессиональная устойчивость бакалавров физкультурного профиля как фактор эффективности профессиональной подготовки в вузе / О.В. Андронов, В.А. Беликов, М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. - 2018. - Т. 10. - № 4. - С. 48-56.

11. Анфалов, Е. В. Научные взгляды на проблему единства рефлексии и прогностики в мыслительной деятельности / Е.В. Анфалов // Гуманитарные науки. – Ялта. – 2018. – №1(41). – С.156-159.
12. Асеев В.Г. Проблема мотивации и личности / В.Г. Асеев // Теоретические проблемы психологии личности. - М.: Мысль, 1974. - С.122 - 154.
13. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. М: МГУ. - 1990. - 320 с.
14. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? // Открытый университет / под ред. В.Л. Глазычева, С.Э. Зуева. — М., 2003. – С. 510–539.
15. Базаров, Т.Ю. О федеральном резерве управленческих кадров / Т.Ю. Базаров // Управление персоналом. - 2009. - № 14. - С. 15–16.
16. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления / В.С.Безрукова. - Екатеринбург, 1996. – 46 с.
17. Беликов. В.А., Кожевников, М.В., Лапчинская, И.В. Коррекция дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. -2018. -№ 5. -С. 9-21.
18. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: ОАО «Юж.-Урал. кн. изд-во», 2004. – 367 с.
19. Белозерцев, Е. П. Культурно-образовательная среда – ключевое понятие современного педагогического исследования, или какая педагогика нужна образованию [Текст] / Е.П. Белозерцев // Философско-педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность: Пятые Покровские образовательные чтения / под ред. В.А. Беляева, Ю.В.Орловой; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2007. – С. 11-29.

20. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>

21. Беспалов, П.В. Акмеологическая концепция формирования информационно-технологической компетентности государственных служащих / П.В. Беспалов, под общ. ред. А.А. Деркача. - М.: Изд.-во РАГС, 2002. – 240 с.

22. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков/ Педагогика. – 2003. – №10. – с. 8-14.

23. Боровков, С.Е. Функции и профессиональные задачи руководителя общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс] <http://naukovedenie.ru/sbornik6/16.pdf>

24. Буслаева, М.Ю. Психолого-педагогические условия формирования эмоциональной устойчивости студентов педагогического колледжа: дисс. канд. псих. наук / М.Ю. Буслаева. – Челябинск, 2009. – 196 с.

25. Вайнштейн, М.Л. Стандарты высшего профессионально-педагогического образования и реальная практика педагога [Текст] / М.Л. Вайнштейн // Вестн. УМО высш. и сред. проф. учеб. заведений по проф.-пед. образованию; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999. – Вып. 2 (25). – С. 33-40.

26. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51-55.

27. Вербицкая, Н.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций [Текст] / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. – 2007. – № 5 – С. 119-125.

28. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Развитие мотивации студентов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева. - М.: Первое сентября, 2010. – 230 с.

29. Ветров, Ю. Проблема моделирования педагогических систем [Текст] / Ю. Ветров, М. Мельникова // Высш. образование в России. – 2005. – № 5. – С. 59-62.

30. Виноградова, Т.С. Информационная компетентность: проблемы интерпретации / Т.С. Виноградова // Человек и образование №2 (31) 2012 – С. 92-98.

31. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование / Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / М., 1999. – 180 с.

32. Волков, А.Е. Российское образование – 2020 (модель образования для экономики, основанной на знаниях.). – М.: ГУ ВШЭ, 2009. – 39 с.

33. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / В.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.

34. Вьюнова, Н.И. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов-психологов: критерии и показатели / Н.И. Вьюнова, В.Ю. Плотникова, С.И. Пуртова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2018. – № 1 (32). – С. 38-42.

35. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика: учебное пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 764 с.

36. Гнатышина Е.А., Евплова Е.В., Белевитин В.А., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Влияние конкуренции на развитие личности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 69-72.

37. Гнатышина, Е. А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Гнатышина Елена Александровна. – Челябинск, 2008. – 529 с.

38. Гнатышина, Е.А. Внедрение основных профессиональных образовательных программ по уровню образования «Магистратура» с направленностью (профилем) «Руководитель образовательной организации» в форме сетевого взаимодействия / Е.А. Гнатышина, Н.В. Уварина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, П.Г. Рябчук//учебно-методическое пособие. -Челябинск, изд-во «Цицеро», 2018. -129 с.

39. Гольева, Г.Ю. Исследование уровня сформированности эмоциональной устойчивости будущих педагогов-психологов / Г.Ю. Гольева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 6. – С. 61-68.

40. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст]: сб. ст. / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М., 2002. – 174 с.

41. Гузь, В.В. Формирование профессионально-личностной устойчивости учителя: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Гузь. – М., 2007. – 195 с.

42. Давыдова И.А., Козьмина Я.Я. Профессиональный стресс и удовлетворенность работой преподавателей российских вузов. – Вопросы образования. – 2014. –№ 4. – С. 169-183. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-169-183.

43. Данченко С.П. Педагогические проблемы повышения устойчивости психики учащихся в экстремальных ситуациях / Педагогика. – 2017. – № 2. – С. 76-77. <https://elibrary.ru/item.asp?id=28916180>

44. Демин, В.А Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В.А.Демин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №4. – С. 35-43.

45. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития/ А.А. Деркач, Е.В. Селезнева- М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 320 с.

46. Деркач, А.А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева, О.В. Михайлов. : монография. – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 96 с.

47. Дугинова Е.А. Формирование эмоциональной устойчивости педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.А. Дугинова // Инклюзивное образование: теория и практика Сборник материалов II международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 588-595.

48. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 283 с.

49. Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 10.07.2012) «Об образовании» [Электронный ресурс]: <http://минобрнауки.рф/документы/884>

50. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Высш. образование в России. – 2007. – № 11. – С. 43-45.

51. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

52. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.

53. Зимняя, И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. – 2005. – №11. – С. 14–20.

54. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в образовании [Текст] / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

55. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. - СПб.: «Питер». - 2009. - 502 с.

56. Ильина, В.В. Генезис развития термина «экстремальные условия» в психологической науке / В.В. Ильина // Вестник Краснодарского

университета МВД России. – Краснодар, изд-во: ФГБОУ ВПО «Краснодарский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», 2014. – № 2 (24). – С. 100-103.

57. Инновационные процессы в образовании [Текст]: сб. ст. / под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень, 1990. – 183 с.

58. Ипатов, Ю.М. Экономико-управленческая подготовка – важнейший элемент квалификационного уровня руководителей/ Ю.М. Ипатов // Человек и образование №3 (24) 2010 – С. 47-50

59. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб.: Петрополис, 1996. – 416 с.

60. Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В., Сунгурова Н.Л., Аль Масри И. Психологические особенности адаптации сирийских подростков в экстремальных ситуациях социогенного характера / Экспериментальная психология, 2016. – Т. 9. – № 3. – С. 81–90. DOI: 10.17759/exppsy.2016090307

61. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 158 с.

62. Климов, Е.А. Стремиться не к карьере, а старательно служить делу (подготовил В.И.Артамонов) / Е.А. Климов// Психологический журнал, 2004. – № 5. – С. 131-141.

63. Климов, Е.А., О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд)/ Е.А. Климов. — М.: МПСИ, 2006. – 168 с.

64. Кожевников М.В., Лапчинская И.В. Манипулятивный способ воздействия в профессиональной деятельности: морально-этический аспект использования / М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская // Профессиональное образование: методология, технологии, практика. Сборник научных статей. - Челябинск, 2018. - С. 36-42.

65. Кожевников М.В., Лапчинская И.В. Оптимизация мотивации деятельности у подростков с тяжелыми нарушениями речи / М.В.

Кожевников, И.В. Лапчинская // Технологии социальной работы с молодежью. Материалы VI межрегиональной научно-практической интернет-конференции с международным участием. Под научной редакцией Н.Ф. Басова. - Кострома. 2018. - С. 149-153.

66. Кожевников М.В., Лапчинская И.В. Управленческая культура руководителя образовательной организации / М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская // Вестник Академии энциклопедических наук. - Челябинск. 2018. - № 2 (31). - С. 47-50.

67. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. №1662-р, [Электронный ресурс]: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/94365>

68. Корзенникова, И.Н. Ориентация на будущую деятельность как компонент формирования межкультурной компетенции /И.Н. Корзенникова // Человек и образование № 3 (28). 2011 – с. 161-164.

69. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю. Инновационные подходы к управлению персоналом современной организации//Наука. Научно-производственный журнал. -2016.

70. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-1. С. 116-120.

71. Кремнева, Т.Л. Компетентностный подход как базовый принцип европейской системы образования / Т.Л. Кремнева // Вестник МГОУ. Сер. «Психологические науки». – 2009. – №3. – М.: Изд-во МГОУ. – 136 с.

72. Курлянд, З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / З.Н. Курлянд. – М., 1993. – 30 с.

73. Кусжанова, А.Ж. Социально-философские проблемы теории образования [Текст] / А.Ж. Кусжанова. – СПб, 2003. – 472 с.

74. Лазарев, В.С. Понятия педагогической и инновационной систем школы [Текст] / В.С. Лазарев // Сельская школа. – 2003. – № 1. – С. 4-9.

75. Лазарева, М.А. Профессиональная устойчивость будущих педагогов: потенциал в процессе подготовки и критерии оценки / М.А. Лазарева, О.В. Стукалова, Т.В. Темирова // Наука и школа. – М., изд-во: МПГУ, 2018. – № 2. – С. 62-68.

76. Лазаренко, Л.А. Психологическая компетентность как детерминанта профессиональной успешности преподавателя высшей школы: дисс. канд. пед. наук: 19.00.07 / Л.А. Лазаренко. – Ставрополь, 2008. – 187 с.

77. Лапчинская И.В. Использование ассоциативно-синектической технологии в развитии творческих способностей студентов / И.В. Лапчинская // Гуманизация высшего профессионального образования: Сб. науч. тр. Регион. науч. интерактивной конф. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – С. 68-73.

78. Лапчинская И.В. Сущность, содержание и структура творческих способностей будущих учителей ИЗО / И.В. Лапчинская // Педагогические и философские аспекты образования: Сб. науч. тр. / Под ред. П.Ю. Романова. - Магнитогорск: МаГУ, 2004. - С. 35-40.

79. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл, 1999. - 560 с.

80. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие [Текст] / М.И. Лукьянова. – М.: ТЦ Сфера, 2004 – 144 с.

81. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия: Хрестоматия по пед. психологии / В.Я. Ляудис. – М., МПА, 1995. – С.43-59.

82. Малышева, В.А. Оценка квалификации в государствах – участниках Европейского сообщества [Текст] / В.А.Малышева // Профессиональное образование. –1997. – № 6. – С. 11-15.

83. Мальгина, Л.Ф. Эмоциональная устойчивость как средство формирования интеллектуальных способностей личности (на материале исследования подростков): автореф. дис. ... канд. псих. наук / Л.Ф. Мальгина. – Новосибирск, 2009. – 24 с.

84. Маркова А.К, Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. - М. Мысль, 2011. – 278 с.

85. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. Издательство: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996 г. – 242 с.

86. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу; пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006. – 352 с.

87. Матрос, Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга [Текст] / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полетаев, Н.Н. Мельникова. – М.: Пед. об-во России, 2001. – 128 с.

88. Минцберг, Г. Профессия менеджер / Г.Минцберг. Изд-во «Лидерство», Серия «Классика Harvard Business Review"» Изд-во Альпина Бизнес Букс, 2006. - 9-47 с.

89. Миронова, С.Г. Социально-психологические характеристики руководителей современной школы: роль эмоционального интеллекта в построении модели эффективного руководителя / Электронный журнал «Психология и право», 2017. – Том 7. – № 3. – С. 71-82. DOI: 10.17759/psylaw.2017070306

90. Модернизация общего и профессионального образования [Текст]: мат. регион. науч.-практ. конф. (III Томинские чтения: 17 дек. 2004 г.): в 2 ч. – Ч.2. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2005. – 298 с.

91. Моросанова, В.И. Стиль саморегуляции поведения. Опросник (ССПМ): Руководство по использованию / В.И. Моросанова. – М.: Когито-центр, 2004. – 44 с.

92. Национальная доктрина образования в Российской Федерации, одобренная постановлением правительства РФ [Электронный ресурс]. – 4.10.2000 г. № 751, СЗ РФ, 2000, № 41, ст. 4089 <http://www.rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>

93. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (утверждена Президентом Российской Федерации) [Электронный ресурс]. – 21.01.2010 г. <http://президент.рф/news/6683>

94. Новиков, Д.А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения) [Текст] / Д.А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2001. – 83 с.

95. Новоселов С.А. Развитие технического творчества в учреждении профессионального образования: системный подход / С.А. Новоселов. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 371 с.

96. Огарев, В.И. Компетентное образование: социальный аспект [Текст] / В.И. Огарев. – СПб., 1995. – 283 с.

97. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов. М.: Оникс +21 век, 2003. – 896 с.

98. Организационные модели и системы управления [Электронный ресурс]: http://www.mckinsey.com/global_locations/europe_and_middleeast/russia/ru/our_work/organization

99. Орлов А.Б. Развитие теоретических схем и понятийных систем в психологии мотивации / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. - 2012. - № 5. - С. 12-25.

100. Пакулина С. А., Кетько С. М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза / С.А. Пакулина, С.М. Кетько // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». Режим доступа: www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885. (Дата обращения: 12.05.2019).

101. Патяева Е.Ю. Ситуативное развитие и уровни мотивации / Е.Ю. Патяева // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. - 2012. - № 4.- С. 28-39.
102. Перевалова, А.А. Профессиональная стабильность будущего педагога. Статья 3. Исследование профессиональной устойчивости педагога / А.А. Перевалова // Вестник Кемеровского государственного университета, 2014. - № 4-1 (60). – С. 81-86.
103. Печеневская, Е.И. Формирование эмоциональной устойчивости подростков / Е.И. Печеневская // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – № 8. С. 21-25.
104. Платонов, Ю.П. Социальная психология власти/ Ю.П. Платонов. Изд-во «Речь», 2010. – 574 с.
105. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 306 с.
106. Поташник, М.М. Управление развитием образовательного процесса [Текст] / М.М. Поташник // Педагогика. – 1995. – № 2. – С.20-26.
107. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. N 761н г. Москва «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (Зарегистрирован в Минюсте РФ 6 октября 2010 г. Регистрационный № 18638) // Российская газета - Федеральный выпуск №5316, от 20. 10 2010
108. Приоритетный национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. -<http://минобрнауки.рф/проекты/пнпо>
109. Присяжная, А. Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования (методология, теория, практика): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Присяжная Алла Федоровна. – Челябинск, 2006. – 380 с.

110. Проданов, И.И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона: монография / И.И. Проданов. - Спб.,1998.– С. 29-32.

111. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен. – М., 2002. – 291 с.

112. Регион: управление образованием по результатам (теория и практика) / под ред. П.И. Третьякова. – М. : Новая школа, 2001 – 880 с.

113. Резник, С.Д. Особенности профессионального продвижения управленческих кадров в государственных образовательных учреждениях / С.Д. Резник, А.Г. Юдаков, С.Н. Макрова//Управление персоналом. - 2008. - № 20 - С. 45-58.

114. Романов Е.В., Лапчинская И.В. Технология художественного творчества: Учеб. пособие / Е.В. Романов, И.В. Лапчинская / Под ред. Е.В. Романова. – Магнитогорск: МаГУ, 2005. – 160 с.

115. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст] : к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина ; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.

116. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – 424 с.

117. Савина, Т.А. Система формирования эмоциональной устойчивости будущего педагога / Т.А. Савина // Информация и образование: границы коммуникаций. 2010. № 2 (10). С. 105-107.

118. Савина, Т.А. Эмоциональная устойчивость как фактор стабильности профессиональной деятельности педагога / Т.А. Савина // Информация и образование: границы коммуникаций. – Горно-Алтайск, 2009. – № 1(9). – С. 89–90.

119. Савченков А. В., Уварина Н. В. Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной

педагогике//Современная высшая школа: инновационный аспект. -2018. -Т. 10, № 1. -С. 61-69. DOI: <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-1-61-69>

120. Савченков А.В. Проблема эмоциональной устойчивости слушателей курсов повышения квалификации и ее влияние на их социокультурное самоопределение / А.В. Савченков / Социум и власть. – Челябинск: ОАО «Челябинский Дом печати», 2014. – № 6(50). – С. 111 – 116.

121. Савченков А.В., Забродина И.В. Эмоциональная устойчивость личности будущего педагога как социально-психологический фактор формирования профессиональной идентичности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2017. – № 8. – С. 142-146. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30611418>

122. Савченков А.В., Уварина Н.В. Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной педагогики / Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2018. – Т. 10. – № 1 (39). – С. 61-69. DOI: [10.7442/2071-9620-2018-10-1-61-69](https://doi.org/10.7442/2071-9620-2018-10-1-61-69)

123. Савченков, А.В. Влияние уровня развития эмоциональной устойчивости на самоопределение выпускников учреждений среднего профессионального образования / А.В. Савченков / Вектор науки Тольяттинского государственного университета / Серия «Педагогика, психология». – г. Тольятти: изд-во «Тольяттинского государственного университета», 2012. – №9. – С. 266 – 268.

124. Савченков, А.В. Оценка индивидуальных психофизиологических особенностей и адаптационно-регуляторных возможностей организма при комплексном исследовании профессиональной направленности личности / А.В. Савченков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: изд-во ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2016. – № 8. – С. 131 – 137.

125. Савченков, А.В. Становление профессиональной идентичности будущего педагога в условиях экстремальной педагогики / А.В. Савченков,

Н.В. Уварина // Современная высшая школа: инновационный аспект. Челябинск, изд-во: «Международный Институт Дизайна и Сервиса», 2018. – Т. 10. – № 1 (39). – С. 61-69.

126. Савченков, А.В. Экстремальная педагогика как фактор формирования эмоциональной устойчивости педагога / А.В. Савченков // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2018. – Т. 8. – № 5. – С. 22-40.

127. Сафонова Н.А. Особенности эмоциональной устойчивости педагогов в инклюзивном образовании // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 211–215.

128. Селевко, Г.К. Компетенции и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 54-63.

129. Сластенин, В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога [Текст] / В.А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 4. – С. 14-20.

130. Смирнова, Н.В. Инновационный подход к управлению региональной системой образования [Электронный ресурс] <http://credonew.ru/content/view/95/50/>

131. Совет Европы: Симпозиум по теме «Ключевые компетенции для Европы»: Док. DECS / SC / Sec (96) 43. – Берн, 1996.

132. Спилбергер, Ч.Д. Методика диагностики самооценки тревожности / Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханина– <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/cv/157-spilberg-hanin>

133. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации) [Электронный ресурс]. - 8 декабря 2011 г. № 2227-р <http://правительство.рф/gov/results/17449>

134. Стратегия прогностического развития общества в целях обеспечения безопасности страны : моногр. / Н.И. Калаков и др. ; под общей

ред. д. пед. н., проф., акад. АПСН Н.И. Калакова, академика РАО, д. пед. н., проф. С.Д. Неверковича. – Ульяновск : УлГУ, 2018. – 716 с.

135. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20-24.

136. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов. – М., 1985. – Т.1. – 329 с.

137. Тихонов А. А. Субъект познания и неопределенность. – М.: Лабиринт, 2004. – 264 с.

138. Толковый словарь русского языка: В 4т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1996. – Т. 1. – 954с.

139. Тряпицына, А. П. Современный учитель [Текст] / А.П. Тряпицына// Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1. – С. 3-11.

140. Уварина, Н.В. Методологические аспекты синергетики в современной теории самоактуализации личности/Н. В. Уварина://Актуальные проблемы и перспективы теории и практики современного образования: Избранные педагогические труды по материалам Международных научно-практических конференций -Горно-Алтайск, 2018. -С. 198-20

141. Уварова, Л.Ф. и др. Социально-экономические проблемы современной России: пути и методы решения. – СПб.: Петрополис, 2009. – 160 с.

142. Указ Президента России от 7 мая 2018 года №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». 10 мая 2018 13:50 Горки, Московская область. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425>

143. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки // Вестник образования России - 2012. - №6 – С. 13-16.

144. Управление системой образования. Проблемы и решения [Текст] / под ред. Е.В. Ткаченко. – М., 1996. – 174 с.

145. Федеральная целевая программа развития образования на 2011 - 2015 годы, Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации [Электронный ресурс]. - 7 февраля 2011 г. N 61 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 20.12.2011 N 1034, от 13.07.2012 № 716) <http://www.fcpro.ru/home>

146. Федоров, А.В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям // А.В. Федоров / Инновации в образовании. – 2007. – № 10. – С. 75–108.

147. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – №8. – С. 30-39.

148. Хесус Лау. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни : пер. с англ. – М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», [2007]. – 45 с. [Электронный ресурс]: <http://www.ifap.ru/library/book101.pdf/>

149. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> . – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос», e-mail: list@eidos.ru.

150. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

151. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

152. Чельшева, Ю.В. Профессиональная устойчивость современного педагога в работе с подростками асоциального поведения / Ю.В. Чельшева

// Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы. Таганрог, 2015. № 6 (15). С. 119-124.

153. Чечель, И.Д. О компетентностном подходе к деятельности руководителей общеобразовательных учреждений / И.Д. Чечель // Инновации в образовании. . – 2012. – № 3 – С. 46-51.

154. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / Э.Х. Шейн. - СПб.: Питер, 2002. - 336 с.

155. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – 2-е изд. – М.: Пед. об-во России, 1999. – 221 с.

156. Шишов, С.Е. Понятие компетентности в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 25-30.

157. Шишов, С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

158. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества / А.Т. Шумилин. – М.: Высш. шк., 1989. – 143 с.

159. Щербакова, В.В. К вопросу о профессиональной компетенции / В.В. Щербакова // Сибирский педагогический журнал - №2 - 2008 г. - С. 139-145.

160. Щербакова, В.В. Формирование ключевых компетенций как средство развития личности // В.В. Щербакова/ Высшее образование сегодня. – 2008. – №10. – С. 39–41.

161. Элерс Т. Методика «Мотивация к избеганию неудач» / Т. Элерс. –<http://testoteka.narod.ru/ms/1/12.html>

162. Якиманская, И.С. Чего не хватает системе повышения квалификации педагогов? [Текст] / И.С. Якиманская // Директор школы. – 2009. – № 5. – С. 31-35.

163. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека /П.М. Якобсон. - М.: Просвещение, 1999. – 275 с.
164. Яковлева Ю.А. Тренинг по развитию эмоциональной устойчивости как способ здоровьесбережения педагогов / Ю.А. Яковлева // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2016. – № 4 (8). – С. 92-95.
165. Alosaimi F., Alawad H., Alamri A., Saeed A., Aljuaydi K., Alotaibi A., Alotaibi K., Alfaris E. Stress and coping among consultant physicians working in Saudi Arabia // Annals of Saudi medicine. – 2018. – Т. 38. – vol.3. – pp. 214-224. DOI: 10.5144/0256-4947.2018.214
166. Baitukbaeva B.D. Conceptual analysis of significance of psycho-emotional stability for the university teacher personality // Middle East Journal of Scientific Research. – 2013. – Т. 13. – vol. 4. – pp. 555-560. DOI: 10.5829/idosi.mejsr.2013.13.4.2928
167. Bhatt, G.D. Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people // Journal of Knowledge Management Vol. 5. – 2001. – № 1.
168. Cheng H., Green A., Treglown L., Furnham A., Chapman B.P. Educational achievement and traits emotional stability and agreeableness as predictors of the occurrence of backache in adulthood // Personality and Individual Differences. – 2017. – Т. 117. – pp. 205-209. DOI: <http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.008>
169. Cheol W.M. A study on behavior response of child by emotion coaching of teacher based on emotional recognition technology // Journal of the Korea Convergence Society. 2017. Т.8. vol.7. pp.323-330. DOI: 10.15207/JKCS.2017.8.7.323
170. Desouky D., Allam, H. Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers // Journal of epidemiology and global health. – 2017. – vol. 3. – pp. 191-198. DOI: 10.1016/j.jegh.2017.06.002

171. Gendron B. Emotional capital: the set of emotional competencies as professional and vocational skills in emotional works and jobs // *Revista española de educación comparada*. 2017. vol. 29. pp. 44-61. 10.5944/reec.29.2017.17433.

172. Gertsog G.A., Danilova V.V., Savchenkov A.V., Korneev D.N. Professional identity for successful adaptation of students - a participative approach // *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*. – 2017. – T. IX. – vol. 1. – pp. 301. DOI: 10.21659/rupkatha.v9n1.30

173. Goetz T., Becker E., Bieg M., Keller M.M., Frenzel A., Hall, N. The Glass Half Empty: How Emotional Exhaustion Affects the State-Trait Discrepancy in Self-Reports of Teaching Emotions // *Plos one*. – 2015. – vol. 9. DOI: 10.1371/journal.pone.0137441

174. Good T.L., Lavigne, A.L. Issues of teacher performance stability are not new: Limitations and possibilities // *Education Policy Analysis Archives*. 2014. Vol. 23(2). P. 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1916>

175. Iancu A., Rusu A., Maroiu C., Pacurar R., Maricutoiu L. The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis // *Educational psychology review*. – 2018. – T. 30. – vol. 2. – pp. 373-396. DOI: 10.1007/s10648-017-9420-8

176. Kang M.A., Cavanagh M.S. Classroom Ready? Pre-Service Teachers' Self-Efficacy for Their First Professional Experience Placement // *Australian Journal of Teacher Education*. 2018. Vol. 43. Issue 7. P. 134-151. DOI: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>

177. Keller, M.M., Chang M.L., Becker E.S., Goetz M., Frenzel A.C. Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study // *Front Psychol*. 2014. Vol. 5. P. 1442. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01442

178. Kim J.W. An Analysis of Variables Affecting Teacher Sensitivity of Infant Classes in Childcare Centers: Focus on Emotional Stability, Interpersonal Relationship Stress and Work Environment Variables // *Korean Journal of Child Studies*. – 2017. – T. 38. – vol. 2. – pp. 205-218. DOI: 10.5723/kjcs.2017.38.2.205

179. Kokkinos, C., Stavropoulos, G. Burning out during the practicum: the case of teacher trainees // Educational psychology. – 2016. – vol. 3. – pp. 548-568. DOI: 10.1080/01443410.2014.955461

180. Kulikova T.I., Maliy D.V. Professional and Personal Qualities of the Teacher in the Context of the Psychological Safety of Educational Environment // European journal of contemporary education. – 2017. – T.6. – vol. 4. – pp. 715-722. DOI: 10.13187/ejced.2017.4.715

181. Kunter M., Klusmann U., Baumert J., Richter D., Voss T., Hachfeld A. Professional Competence of Teachers: Effects on Instructional Quality and Student Development // Journal of Educational Psychology 2013. Vol. 105, No. 3. P. 805–820. DOI: 10.1037/a0032583

182. Lee M., Pekrun R., Taxer J., Schutz P., Vog I.,; Xie, X. Teachers' emotions and emotion management: integrating emotion regulation theory with emotional labor research // Social psychology of education. 2016. T. 19. Vol. 4. P. 843-863. DOI: 10.1007/s11218-016-9359-5

183. McGlelland D.C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» // Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin. Dezember, 1999. №6, p.99

184. Merida-Lopez, S., Extremera, N., Rey, L. Emotion-regulation ability, role stress and teachers' mental health // Occupational medicine-oxford. – 2017. – vol. 7. – pp. 540-545. DOI: 10.1093/occmed/kqx125

185. Petrides K.V., Furnham A. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies // European Journal of Personality. – 2001. – vol. 15. – pp. 42–44. DOI: 10.1177/0734282914550385

186. Pupazan C.M. Aptitudes and Qualities of a Successful Teacher. 24th international symposium of research and applications in psychology, sicap: cognitive characteristics of transdisciplinarity // Applications in psychology and psychotherapies. – 2017. – pp. 189-194. https://apps.webofknowledge.com/full_record.do?product=UA&search_mode=GeneralSearch&qid=2&SID=E4TDgeDQDCnsjacoqvo&page=4&doc=33

187. Rusconi F., Battaglioli E. Acute Stress-Induced Epigenetic Modulations and Their Potential Protective Role Toward Depression // *Frontiers in molecular neuroscience*. – 2018. – T 11. – vol. 184. DOI: 10.3389/fnmol.2018.00184

188. Salamatov A.A., Gnatyshina E.A., Uvarina N.V., Korneev D.N., Korneeva N.Y. (2017), Developing professionally significant qualities of competitive vocational training teachers: dynamics of the process. *Espacios Publ.* Vol. 38. 40, 34.

189. Savchenkov A.V. Training of workers and specialists relevant to the requirements of high-tech industries in the context of networking cooperation of regional educational institutions and enterprises // *Espacios*. – 2017. – T. 38. – vol. 40. – pp.35. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30018180>

190. Serebryakova T.A., Morozova L.B., Kochneva E.M., Zharova D.V., Kolarkova O.G., Kostyleva E.A. Emotional stability as a condition of students' adaptation to studying in a higher educational institution // *International Journal of Environmental and Science Education*. – 2016. – T. 11. – № 15. – P. 7486-7494. <http://www.ijese.net/makale/1042>

191. Song J. Emotions and Language Teacher Identity: Conflicts, Vulnerability, and Transformation // *Tesol quarterly*. – 2016. – vol. 3. – pp. 631-654. DOI: 10.1002/tesq.312

192. Taliadorou N., Pashiardis, P. Emotional Intelligence and Political Skill Really Matter in Educational Leadership // *Educational leadership and administration: concepts, methodologies, tools, and applications*. – 2017. – pp. 1274-1303. DOI: 10.4018/978-1-5225-1624-8.ch060

193. Velthuis C., Fisser P., Pieters, J. Teacher training and pre-service primary teachers' self-efficacy for science teaching // *Journal of Science Teacher Education*. V.25. P. 445–464. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10972-013-9363-y>

194. Voss T., Wagner W., Klusmann U., Trautwein U., Kunter M. Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional

exhaustion during the induction phase // Contemporary educational psychology. 2017. T. 51. P. 170-184. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2017.08.002

195. Williams L.M., Gordon E. Dynamic organization of the emotional brain: responsivity, stability, and instability // The Neuroscientist. – 2007. – T. 13. – № 4. – P. 349-370. DOI: <http://doi.org/10.1177/10738584070130040801>

196. Wong V., Ruble L., Yu Y., McGrew, J. Too Stressed to Teach? Teaching Quality, Student Engagement, and IEP Outcomes // Exceptional children. – 2017. – T. 83. – vol. 4. – pp. 412-427. DOI: 10.1177/0014402917690729

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

***А.В. Савченков, Н.Ю. Корнеева, Н.В. Уварина,
М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская***

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
УСТОЙЧИВОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ВУЗЕ
МОНОГРАФИЯ**

Компьютерная верстка

А.В. Савченков

ISBN 978-5-93162-204-0

**Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»
454091, г. Челябинск, Свободы улица, 159**

**Подписано в печать 12.09.2019 Формат 60x84/16
Бумага офсетная. Объем 9,8 уч.-изд.л. Тираж 100 экз.
Заказ № 363**

**Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
ЮУрГГПУ
454080, Челябинск, пр. Ленина, 69**