

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Липецкий государственный педагогический университет»**

На правах рукописи



ЕЛИСЕЕВА МАРИЯ ВЛАДИМИРОВНА

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ
СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА
(на примере подготовки бакалавров педагогического образования)**

**13.00.08 – теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)**

**Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

**Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
профессор Н.Н. Кузьмин**

Липецк - 2016

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬ- НОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (УЧИТЕЛЕЙ)	
1.1. Современное состояние психолого-педагогических исследований в области потенциальной сферы и ресурсов личности.....	15
1.2. Самоопределение как многомерное пространство актуализации субъектно-профессионального потенциала будущих учителей....	28
1.3. Сущность, содержание и структура субъектно-профессиональ- ного потенциала будущих учителей.....	40
Выводы по 1 главе.....	66
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕС- КИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕС- СИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА (на примере подготовки бакалавров педагогического образования, профилей «русский язык» и «изобразительное искусство»)	
2.1. Эмпирическое исследование субъектных и профессиональных компонентов потенциала будущих учителей	69
2.1.1. Локализация контроля как основа формирования потенциала будущих учителей.....	69
2.1.2. Роль и место временной и профессионально-личностной перспектив в структуре потенциала будущих учителей.....	76
2.1.3. Жизнестойкость как интегральная составляющая потенциала будущих учителей.....	85
2.1.4. Ценностно-смысловые компоненты потенциала будущих учителей.....	89

2.1.5. Рефлексия в структуре потенциала будущих учителей.....	99
2.2. Исследование субъектно-профессиональных компонентов потенциала будущих учителей в рамках компетентностного подхода.....	113
2.3. Интерактивная технология как средство повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в образовательном процессе вуза.....	120
Выводы по 2 главе.....	141
2.4. Основные тенденции и педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей.....	146
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	154
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	158
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	180

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Для решения сложных задач в области модернизации и инновационного реформирования системы образования и развития общества востребован учитель, обладающий высоким ресурсным потенциалом. Устойчивый комплекс базовых ресурсов личности будущего педагога, проявляющийся в активном, деятельном, преобразующем отношении к профессии и к собственному саморазвитию, свидетельствует о сформированном субъектном потенциале будущего учителя. Помимо субъектного компонента, содержание потенциала будущего учителя соотносится с понятиями «компетентность» и «компетенции» и связывается с формированием профессионализма учителя. Следовательно, потенциал будущего учителя можно определить как «сплав» субъектных и профессиональных компонентов и обозначить его как субъектно-профессиональный потенциал будущего учителя. Соответственно, актуальным выступает исследование педагогических условий повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя как интегрального единства субъектности и профессионализма в образовательном процессе вуза.

Состояние и степень разработанность проблемы. Понимание сущности потенциала личности базируется на философских и педагогических воззрениях о человеке как субъекте, активно преобразующем действительность, неразрывно связанных с идеями активности личности в процессе жизнедеятельности (Я. А. Коменский), развития индивидуальности в социальной среде (Д. Дидро), позитивного саморазвития человеческой природы (Ф. Бэкон, Дж. Локк, Ж.Ж. Руссо), обеспечения активной (субъектной) позиции обучающегося в учебно-воспитательном процессе (А. Дистервег) и др.

Концепция человеческого потенциала рассматривалась в работах Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, и др. В.Н. Мясищев считал, что данная концепция является одной из центральных проблем в психологии личности, суть которой заключается в системе человеческих взаимоотношений с внешним миром и с самим собой. Исследование самоопределения личности, в простран-

стве которого формируется ее образ жизни и потенциал, на необходимость изучения которых обратил внимание Б. Г. Ананьев, было реализовано последователями его учения: Л. А. Головеем, В. В. Лоскутовым, Л. А. Кулешовым и др. Б. Г. Ананьев считал, что потенциал личности лежит в отношениях свойств различных уровней ее психической организации. Это научное направление получило дальнейшее продолжение в исследованиях многих ученых, и, в частности, Е. И. Степановой и В. П. Зинченко и др. Человеческий потенциал, по мнению Б. Ф. Ломова, представлен в его способностях, системах знаний и навыков. Данный концептуальный подход ученого успешно развивались в трудах его последователей В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко и др. Понятие «личностный потенциал» детально исследуется в работах Д. А. Леонтьева, в содержание которого он включает: личностную автономию и независимость, внутреннюю свободу; осмысленность жизни; жизнестойкость в сложных обстоятельствах; готовность к внутренним изменениям; способность воспринимать новую неопределенную информацию; постоянную готовность к действию; особенности планирования деятельности; временную перспективу личности.

За последние десять лет развитие общих закономерностей формирования потенциальной сферы или функционального ресурса человека осуществляется при изучении адаптационного потенциала (А.Г. Маклакова), творческого потенциала (Д. Б. Богоявленской, Е. Л. Яковлевой), интеллектуального потенциала (Ж. А. Балакшина, Л. Н. Кулешова, Т. В. Прохоренко, Е. Ф. Рыбалко), менеджерского потенциала (Т. Р. Гребенюк, Т. Р. Лепеха, Г. А. Соловейчик, А. Г. Шмелев), духовного потенциала (Н. А. Коваль, Р. П. Мильруд, К. В. Петров, Н. Б. Трофимова и др.), аксиологического потенциала (Е. В. Бондаревская, Г. Е. Залесский, А. В. Кирьякова, С. Г. Кулагина, Л. В. Моисеева и др.), акмеологического потенциала (Н. Д. Мотыгуллин, В. И. Земцова, А. А. Жигулин, Е. А. Леонтьева и др.), личностного потенциала (Л. А. Александрова, О. Е. Дергачева, Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Мандрикова, Е. Н. Осин и

др.), личностно-профессионального потенциала (В. Н. Дружинин, С. Л. Рубинштейн, А. А. Реан, В. Д. Шадриков, К. Спирмен, Л. Тэрстоун и др.).

Содержание и структура субъектного потенциала личности, хотя и исследовалась достаточно активно в отечественной психологии и педагогике (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, Т. И. Артемьева, И. В. Байер, Е. В. Дьячкова, В. П. Иванова, В. Н. Марков, А. С. Огнев, В. А. Петровский, Г. В. Суходольский, Е. П. Ходаева и др.), тем не менее, в настоящий момент подходы к определению содержания данного понятия у различных ученых сильно разнятся, хотя в общем и целом под субъектным потенциалом личности эти ученые обычно понимают форму существования субъектности, основу которой составляют способности к самодетерминации, самореализации и самоопределению в мире.

В зарубежных психологических исследованиях потенциальных возможностей личности человека, в том числе в качестве субъекта, существует разнообразие подходов и теорий: психоаналитические концепции (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни, Г. Юнг и др.), концепции представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.), исследования в области мотивации личности (Д. Е. Берлайн, К. Левин, Дж. Роттер и др.).

В определении сущности профессионального и в том числе профессионально-педагогического потенциала многие отечественные авторы исходят из ресурсного подхода и понимают его как систему внутренних ресурсов, проявляющихся в профессиональных достижениях (А. М. Боднар, Т. Л. Божинская, А. А. Костылева, О. О. Киселева, В. Н. Марков, Е. Ю. Никитина и др.).

Между тем до настоящего времени нет работ, раскрывающих особенности взаимосвязи и взаимозависимости субъектных и профессиональных компонентов потенциала будущего учителя, что порождает ряд **противоречий** между:

- потребностью общества в учителе с активным, творческим отношением к профессиональной деятельности и отсутствием должного внимания в

образовательном процессе вуза к развитию компонентов профессиональной компетентности, основанных на субъектности;

- ориентацией высшей педагогической школы на компетентную и профессионально зрелую личность будущего учителя и отставанием профессионально-педагогической подготовки в развитии ее субъектных компетенций, составляющих ядро субъектно-профессионального потенциала;

- исследованиями, нацеленными преимущественно на изучения закономерностей развития общепрофессиональных компетенций педагога, и снижением научного интереса к субъектной природе процесса их формирования.

Выявленные противоречия обусловили **научную задачу исследования**, которая заключается в разработке модели повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя, основанной на методах интерактивной технологии.

Объектом исследования выступает процесс повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя, а его **предметом** – педагогические условия повышения данного потенциала в образовательном процессе вуза средствами интерактивной технологии на примере профилей подготовки «русский язык» и «изобразительное искусство».

Цель исследования: научно обосновать и экспериментально проверить эффективность педагогических условий повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в образовательном процессе педагогического вуза на основе субъектно-ориентированного и компетентного подходов с использованием методов интерактивной технологии.

В ходе исследования была выдвинута **гипотеза**, основанная на предположении о том, что процесс повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя в образовательном процессе вуза будет более эффективным, если:

- педагогическим полем формирования взаимосвязи и взаимообусловленности компонентов субъектно-профессионального потенциала будущего

учителя выступает многомерное пространство профессионально-личностного самоопределения, в рамках которого формируется и актуализируется их интегральное единство;

- в структурно-функциональной модели повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя представлен процесс формирования внутреннего единства его базовых (субъектных) и общепрофессиональных компонентов (компетенций) в интегральные образования – субъектно-профессиональные компетенции;

- усилена субъектность будущего учителя, способствующая повышению системообразующей роли субъектно-профессиональных компетенций в структуре кластера общепрофессиональных компетенций и субъектно-профессионального потенциала в целом;

- созданы педагогические условия: организационно-педагогические, психолого-педагогические, дидактические, способствующие повышению субъектно-профессионального потенциала будущего учителя в образовательном процессе вуза.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом и целью исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить сущность, содержание и структурные компоненты субъектно-профессионального потенциала будущих бакалавров образования (учителей) на примере профилей «русский язык» и «изобразительное искусство»;

2. Разработать структурно-функциональную модель повышения субъектно-профессионального потенциала средствами интерактивной технологии;

3. Изучить роль и значение субъектных и общепрофессиональных компонентов в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей;

4. Экспериментально исследовать особенности системных связей в структуре кластера общеобразовательных компетенций будущих учителей на примере профилей «русский язык» и «изобразительное искусство»;

5. Разработать и экспериментально апробировать педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в образовательном процессе педагогического вуза средствами интерактивной технологии.

Методологическую основу исследования составляют: общая теория развития и деятельности (Н. Г. Алексеев, Г. П. Щедровицкий и др.); философские и психологические принципы формирования субъективности (А.В. Брушлинский, В.И. Слободчиков и др.); экзистенциальный подход (Д. А. Леонтьев, Э. ван Дорзен и др.); системно-структурный подход (В. П. Беспалько, Е. Юдин и др.); ценностно-смысловой подход (Б. С. Бра-тусь, Д.А. Леонтьев); концепция гуманизации образования (Д. А. Леонтьев, А. В. Петровский и др.); предметно-деятельностный подход (К.А. Абульха-нова-Славская, С. Л. Рубинштейн и др.), компетентностный подход (В. Н. Дружинин, Т. В. Кудрявцев, В. А. Сластенин и др.).

Теоретическую основу исследования составляют: общепсихологиче-ская концепция личностного потенциала и структура личности по Д. А. Ле-онтьеву; теории самодетерминации Э. Деси, Р. Райана, Е. Р. Калитеевской, Д. А. Леонтьева; идеи актуализации потенциальной сферы через ее содержание и актуальные проявления в деятельности (Б. Г. Ананьев, Т. И. Артемьева, В. А. Ганзен, Л. А. Головей), концепция детерминирующей функции сферы потенциального в развитии личности, служащая источником смыслообразо-вания, временной перспективы (А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович, Е. М. Бори-сова); система взглядов на понимание компетентности и компетенций (И. А. Зимняя, В. В. Краевский, А. В. Хуторской и др.), теории формирования профессиональной компетентности (Ю. В. Варданян, А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. Н. Лобанова, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, и др.); научные данные о проектировании и конструировании профессиональ-но-ориентированных технологий обучения (М. В. Кларин, М. М. Левина, В. А. Сластенин и др.)

Методы исследования. Для решения поставленных в исследовании задач и проверки гипотезы применялся ряд методов и методик: теоретико-

методологический анализ научной литературы по проблемам исследования, эмпирические методы: наблюдение, эксперимент, экспертная оценка, методика диагностики рефлексивности В. В. Пономаревой и А. В. Карпова, тест-опросник субъективной локализации контроля – модификация шкалы I-E Дж. Роттера, тест смысложизненных ориентации Д. А. Леонтьева, тест жизнестойкости С. Мадди, опросник Ф. Зимбардо, методики Смекала-Кучера, Н. Е. Щурковой и Н. П. Фетискина, методика «Профессиональная автобиография», авторские анкеты и опросники, методы статистической обработки (STATISTICA 6.0).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- разработана структурно-функциональная модель повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя, в состав базовых (субъектных) компонентов которой включены локус контроля, временная и ценностно-смысловая перспектива, рефлексия, ответственность, жизнестойкость, в число общепрофессиональных компонентов – профессионально-педагогические и субъектно-профессиональные компетенции;
- выявлены новые существенные признаки понятия «субъектно-профессиональный потенциал личности» как интегрального единства субъектных и профессиональных компонентов;
- экспериментально исследованы особенности взаимосвязи субъектных и общепрофессиональных компонентов будущих учителей;
- обнаружена взаимосвязь субъектно-профессиональных и профессионально-педагогических компетенций в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в вузе;
- обоснована и экспериментально проверена эффективность педагогических условий, способствующих повышению субъектно-профессионального потенциала личности будущего учителя.

Теоретическая основа исследования состоит в том, что в нем:

- систематизированы представления о системно-структурной организации субъектно-профессионального потенциала личности будущего педагога

и компонентах его составляющих: субъектности, временной и ценностно-смысловой перспективе, рефлексии, ответственности, жизнестойкости и общепрофессиональных компетенциях.

- уточнено понятие «субъектно-профессиональный потенциал личности», определяемое как индивидуальный ресурс его личностного и профессионального развития, интегральное единство субъектных качеств личности и общепрофессиональных компетенций, обеспечивающих возможность успешного освоения профессии и развитие личности профессионала;

- доказана зависимость повышения субъектно-профессионального потенциала личности будущего педагога от возможности интеграции общепрофессиональных компетенций педагога в системное-структурное единство, в котором субъектно-профессиональные компетенции выполняют системообразующие функции.

Практическая значимость работы определяется тем, что:

- содержащиеся в исследовании теоретико-педагогические выводы доведены до уровня их практического применения в образовательном процессе вуза при подготовке учителей;

- апробирован комплекс методических материалов для оценки сформированности компонентов субъектно-профессионального потенциала личности будущего педагога и качества его подготовки в вузе;

- теоретические основания и практические выводы исследования могут быть использованы в качестве образовательного дидактического модуля при формировании рабочих программ курсов при проведении основных видов учебных занятий с использованием предложенных вариантов диагностических заданий, рекомендаций к выполнению курсовых и выпускных квалификационных работ;

- материалы диссертации могут быть использованы в рамках учебного курса «Педагогика».

Достоверность и надежность полученных результатов обеспечены тем, что развиваемые в исследовании подходы и научные гипотезы обосно-

ваны методологически и фактологически, аргументированы и получили подтверждение опытным путем, опираясь на системный, субъектно-ориентированный, компетентностный подходы с использованием комплекса методов, адекватных природе изучаемого явления, целям и задачам исследования, репрезентативностью, сопоставимостью с массовой практикой.

Основные положения, выносимые на защиту:

□ Субъектно-профессиональный потенциал будущего педагога может быть определен в качестве системного личностного новообразования в составе субъектных и профессиональных компонентов, актуализируемых в форме субъектно-профессиональных компетенций, адекватных природе педагогической деятельности, сложившихся в результате активности человека как субъекта педагогической деятельности и целенаправленного процесса обучения в вузе;

□ Содержание и структура субъектно-профессионального потенциала будущего педагога, определяется, с одной стороны, субъектным потенциалом личности (внутренним локусом контроля и другими субъектными качествами личности), с другой – общепрофессиональными компетенциями будущего педагога, которые интегрируются в системные единства – плеяды в зависимости от профиля обучения. При этом в структуре корреляционных плеяд общепрофессиональных компетенций будущего учителя изобразительного искусства системообразующими компонентами чаще выступают субъектно-профессиональные компетенции (интерактивная, рефлексивная, имплементарная), тогда, как в структуре корреляционных плеяд будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют, в основном, профессионально-педагогические компетенции (дидактическая, методическая);

□ Эффективными средствами повышения субъектно-профессионального потенциала выступают методы интерактивной технологии, которые способствуют усилению интегративных связей между субъектно-профессиональными и профессионально-педагогическими компетенциями,

отражающими позитивные изменения в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей.

□ Резервы повышения субъектно-профессионального потенциала будущего педагога в вузе могут находиться в сфере создания следующих педагогических условий:

- *организационно-педагогических*, нацеленных на развитие личностного аспекта педагогической системы – формирование общепрофессиональных компетенций средствами интерактивной технологии (*компетентностный подход*);
- *психолого-педагогических*, основанных на методах интерактивной технологии, нацеленных на развитие личностного аспекта педагогической системы – активизации базовых (субъектных) компонентов потенциала: внутреннего локуса контроля, рефлексии, самодетерминации, субъектно-рефлексивной позиции (*субъектно-деятельностный подход*);
- *дидактических* – направленных на отбор, конструирование элементов содержания образовательного процесса, включающих разработку на основании ФГОС модуля дисциплин, релевантных цели усиления субъектно-профессионального потенциала, повышении доли интерактивных занятий в учебных планах и программах (*дидактический подход*).

Апробация и внедрение результатов исследования. Представленные в диссертационном исследовании результаты нашли свое отражение в 17 публикациях: научных статьях, в том числе в журналах, рекомендованных ВАК МО и науки РФ: научно-теоретическом журнале «Экономические и гуманитарные исследования регионов», г. Пятигорск, 2014 г.; «Вестник Орловского государственного университета», г. Орел, 2015 г., «Вестник Воронежского государственного университета», г. Воронеж, 2016 г. Участии в научно-практических конференциях: VIII Международной научно-практической конференции, г. Краснодар, 2014 г.; V Международной научно-практической конференции, г. Ставрополь, 2014 г.; Всероссийской научно-практической конференции, г. Волгоград, 2015 г.; II Международной научно-практической конференции, г. Казань, 2015 г.; XI Международной научно-

практической конференции, г. Тамбов 2015 г.; Международной научной конференции, г. Москва, 2015 г. Основные идеи, теоретические принципы, основные материалы диссертационного исследования были протестированы и одобрены на заседаниях кафедры теории и истории педагогики, кафедры педагогики и социальной работы института психологии и образования Липецкого государственного педагогического университета.

Опытно-экспериментальная исследовательская база – Липецкий государственный педагогический университет, филологический и художественно-графический факультеты. В исследование приняли участие 96 студентов.

Исследование проводилось в несколько этапов.

Первый этап (2013-2014 гг.) состоял в оценке текущего состояния проблемы, накопление личного опыта интерпретации проблемы, поиска резервов повышения субъектно-профессионального потенциала будущего преподавателя, определение научного аппарата и программы исследования, организация его эмпирической части, уточнение общей теории, эмпирическое исследование составляющих субъектно-профессионального потенциала личности будущего учителя.

Второй этап (2014-2015 гг.) включал формирующий эксперимент, в котором создавались психолого-педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущего педагога. Результаты исследования подвергались проверке, корректировке, обсуждались и реализовывались в учебном процессе. Уточнялась и дополнялась программа опытно-экспериментальной работы, проводился анализ промежуточных результатов исследования.

На третьем этапе (2015-2016 гг.) систематизировались и обобщались теоретические и практические результаты исследования, достигнутые результаты оформлялись в виде диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Структура диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (УЧИТЕЛЕЙ)

1.1. Современное состояние психолого-педагогических исследований в области потенциальной сферы и ресурсов личности

Проблемы потенциальных возможностей личности, а также проблемы их реализаций в определенной мере были содержатся в работах Л. С. Выготского [47], Г. Б. Ананьева [5], А. А. Деркача [60], Д. А. Леонтьева[110], С. Л. Рубинштейна [174] и В. Н. Мясищева [143]. Различные аспекты потенциального психического получили свое утверждение в понятиях «актуальные и потенциальные характеристики человека», «задатки», «психологическая готовность», «природные предпосылки», «психологические ресурсы», «резервы психики» и пр.

А. М. Павлова акцентирует внимание на накопление в психологии многочисленных данных, показывающих многомерность, разнопорядковость содержание потенциального психического, которое в свою очередь выступает таковым по отношению к действительному, актуальному в данное дискретный момент [155]. Активно используются следующие дериваты определения «потенциал»: личностный (Д. А. Леонтьев), интеллектуальный (Ж. А. Балакшина, Л. Н. Кулешова, Е. Ф. Рыбалко, Т. В. Прохоренко), творческий (Д. Б. Богоявленская Я. А. Пономарев, Е. Торранс, Е. Л. Яковлева), профессиональный (К. К. Платонов, Е. М. Борисова), управленческий (А. А. Деркач, В. Н. Марков), организаторский (Л. Б. Уманский), характерологический потенциал (А. Ф. Лазурский), лидерский (А. Г. Тулеев, Е. П. Ходаева) и предпринимательский (В. Г. Зазыкин, М. А. Чернышева).

Базовое понятие «потенциал» (от латинского Potential – сила, мощь) трактуется в виде источника, возможности, средства, которое возможно ис-

пользовать для решения определенных задач или достижения определенной цели, тенденция, которая при известных условиях достигает своей цели [231].

Б. Ф. Ломов подходит к рассмотрению «потенциала» с позиций системного подхода. Автор ставит вопрос о не использованных резервах психики, способных актуализироваться под влиянием определенных условий. Резервирование – главное условие, основной принцип надежности функционирования абсолютно любой системы. Ученый уделял особое внимание структурному и функциональному резервированию. Под структурным резервированием он понимал наличие дополнительных элементов, способных изменить неисправные элементы, их избыточность и дублирование. Под функциональным резервированием ученый подразумевал диапазоны условий, в которых система может исполнять возложенные на нее функции. Функциональные возможности – тот предельный уровень интенсивности процессов, при котором сохраняется константность их работоспособности [118].

Т. И. Артемьева [11] под «потенциальным» понимает некие свойства и возможности, которые способны осуществиться в строго регулируемых условиях. Тем не менее, потенциальное выступает в роли результата развития, как сложное системное образование, заключающее в себе все новые движущие силы дальнейшего развития. «Потенциальное» под влиянием субъективных личностных особенностей, а также объективных социальных условий, становится более актуализированным, оно начинает проявляться и функционировать. В итоге оно принимает возможности для развития и превращается в нечто «актуальное». Под актуальным, как правило, понимают развитые и действующие в определенных условиях свойства и особенности личности, которые являются реализацией и конкретизацией ее нужных свойств, которые в свою очередь ранее находились в латентном состоянии. Актуальное – это качественно новый уровень «эволюции» потенций, отражающий революционные возможности человека, способствующие его дальнейшему развитию. Актуальное характеризуется мерой осуществленности возможностей, своеобразными результатами активности человека. Через актуальные прояв-

ления (деятельность, действия, отношения и т. п.) становится реальным возможностью судить о содержании потенциальной сферы личности до создания условий ее перехода в реальное актуальное [там же].

Категории «потенциального» для психологического анализа личности использовались В. Н. Марковым [128] и Д. А. Леонтьевым [111]. Именно в этом смысле Д. А. Леонтьев вводит понятие личностного потенциала в качестве типовой индивидуальной характеристики, иначе говоря, «стержня» личности. Личностный потенциал является интегральной характеристикой показателя личностной зрелости, т.к. отражает меру преодоления человеком усложненных обстоятельств, неблагоприятных условий ее развития и, в конечном счете – преодоление личностью «самой себя», а также меру прилагаемых ею усилий по работе над собой и над обстоятельствами собственной жизни [111].

В психологии категория потенциального позволяет конкретизировать механизмы процессов функционирования, актуализации, изменения и развития психического под воздействием условий деятельности. Сфера потенциального выступает в качестве результата предшествующего развития личности и в тоже время выступает, в качестве сложного системного обучения и определяет внутренние возможности дальнейшего развития личности. Понятие о том, что при отсутствии в данный момент необходимых условий актуализации потенциальной среды, ее содержание определяется через актуальные проявления в деятельности, прослеживается в работах таких выдающихся ученых, как Т. И. Артемьева [10] Б. Г. Ананьев [6], и Л. А. Головей [57]. Важнейшей детерминирующей функцией сферы потенциального в полноценном развитии личности, служащей источником смыслообразования и временной перспективы, обсуждаются в работах А. Н. Леонтьева [110], Л. И. Божовича [26] и Е. М. Борисовой [28]. Понятие потенциалов в психике было предложено Б. Ф. Ломовым, который ставил вопрос нереализованного потенциала психических ресурсов, способных актуализироваться под влиянием конкретных условий [118].

Разработка общих закономерностей формирования потенциальной сферы личности в настоящее время осуществляется в различных направлениях, таких как: изучение адаптационного (А. Г. Маклаков), творческого (Д. Б. Богоявленская, А. А. Деркач, Я. А. Пономарев, Е. Л. Яковлева), интеллектуального (Ж. А. Балакшина, В. Н. Дружинина, Л. Н. Кулешова, Е. Ф. Рыбалко, М. А. Холодной), управленческого потенциала (Т. Р. Гребенюка, Т. Р. Лепехина, В. Н. Маркова, Г. А. Соловейчика, А. Г. Шмелева).

Проблемы целостного рассмотрения как внешних, так и внутренних ресурсов в организации разных видов деятельности затрагивалась в работах Т. И. Артемьева [10], Б. Г. Ананьева [6], Т. И., Л. А. Головея [57], В. Н. Мясищева [143] и С. Л. Рубинштейна [174].

Следуя идеи о «множественности человеческих ресурсов» D. Navon, D. Gopher предположили, что распределение личностью своих ограниченных ресурсов зависит от спецификации решаемой проблемы (к примеру, величины нагрузки), социальной ситуации (степень угрозы и степень ответственности), индивидуально-психологических возможностей личности (личностного потенциала) [220].

Наличие специфических возможностей и ресурсов увеличивает охват сферы деятельности человека, что делает важные цели в его жизни еще осуществимее. Ресурсы субъективно повышают ценность человека в глазах общности. Более того, они повышают в человеке ценность собственного мнения о себе, делая его личность более мощной, важной и продуктивной. Когда мы высказываем суждение о другом человеке, мы оцениваем не только на его наличные возможности, но и на перспективный потенциал, так как резервы и ресурсы, в некотором смысле, составляют значительный капитал каждого индивида.

Можно говорить об индивидуальных психологических ресурсах, которые включают в себя особенности и свойства личности и социально-психологических ресурсы. Под последними обычно подразумевают преимущества, дающие некоторые дополнительные преференции, социальную под-

держку (социальные отношения), социальные навыки и влияние. Психологические качества человека также часто рассматриваются как ресурсы, с помощью которых личность способна действовать более эффективно и добиваться успеха, преодолевая стресс и многочисленные трудности жизни. Таким образом, среди когнитивных (познавательных) ресурсов часто рассматривают интеллект, как общую адаптивную способность человека.

Психологические ресурсы традиционно рассматриваются в связи с гуманистической тенденцией в психологии. Но самым важным в этом смысле направлением исследований является изучение свойства человека, по которому тот способен преодолевать стресс. Когда человек пытается справиться с различными жизненными проблемами, автоматически включаются механизмы психологической защиты отдельных запасов важных ресурсов.

В центре внимания исследователей не только жизненные вызовы, стрессы и конфликты, но и психологические ресурсы личности, которые помогают человеку успешно преодолевать различные трудности. В последние годы проблемы психологических ресурсов активно освещались в литературе, начиная от механизмов психологической защиты и преодоления поведения, заканчивая такими понятиями, как личностный адаптационный потенциал, личностный потенциал, стрессоустойчивость и жизнестойкость.

По словам С. Мадди, жизнестойкость – это некоторые интегративные психологические качества человека, которые включают в себя возможность принять вызов судьбы и внутренний локус контроля с принятием ответственности за события. В какой-то степени, жизнеспособность может быть сформирована в процессе воспитания личности, позволяя ему владеть своими эмоциями, принимать важные решения в сложных ситуациях и полноценно раскрываться в повседневной жизни человека[119]..

Термин «ресурсы» применяется в различных исследованиях, связанных с изучением психической реальности. В последние годы широкое применение в психологии приобрел ресурсный подход, основанный на принципах гуманистической психологии, в которой важное место занимает «конструк-

тивное» начало личности, позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации. Эрих Фромм выделил три основные психологические категории, называемые человеческими ресурсами личности для преодоления трудных жизненных ситуаций: надежда – обеспечивающая готовность встретиться с будущим, (так же, к этой категории относится саморазвитие и видения перспектив человека, способствующие личностному росту); рациональная вера – осознание существования многих возможностей и необходимость их своевременного использования; духовная сила – способность противостоять попыткам поставить под угрозу веру и надежду, способность сказать «нет», когда весь мир хочет услышать «да» [197].

В современной психологии содержание такого понятия, как «ресурсы» разрабатывается в рамках развития теории психологического стресса. В. А. Бодровым, по мнению которого, ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизации которых обеспечивает выполнение программы и методов поведения личности для предотвращения или сброса напряжения» [25].

К. Муздыбаев определяет ресурсы в качестве средств к существованию, как возможности людей и общества в целом, как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями [142].

Н. Е. Водопьянова дает подобное определение ресурсов. По его мнению, это «внутренние и внешние переменные, которые способствуют психологической устойчивости в стрессовых ситуациях; это «инструменты, которые использовал человек для трансформации взаимодействия со стрессовыми ситуациями; это мотивационные, эмоциональные, когнитивные и поведенческие конструкции, которые личность актуализирует для адаптации к стрессовым, трудным и, в целом, любым жизненным ситуациям» [42, с. 290].

Многие авторы делят ресурсы на личные ресурсы и ресурсы среды. Личные могут содержать ресурсы когнитивной сферы (познавательные возможности для оценки влияния социальной среды); ресурсы личности (Я -

концепция, представление человека о себе); человеческое отношение к смерти и жизни, любви и одиночеству; духовность человека; специфические личностные качества, свойства (внутренний локус контроля, социальная компетентность, принадлежность, эмпатия) [76].

В ресурсной идеи стресса S. Hobfoll ресурсы понимаются как нечто, что имеет для человека смысл и помогает ему адаптироваться к сложным ситуациям. В рамках ресурсного подхода обсуждаются различные виды ресурсов, как средовых, так и личностных [231]. S. Hobfoll относит к ресурсам: материальные объекты (доход, объект, транспорт, одежда, дом, фетиши) и нематериальных (желаний, целей); внешняя (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутри-личностные переменные (самооценка, профессиональные навыки, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система убеждений, и т.д.); психическое и физическое состояние; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания и сохранения здоровья в сложных ситуациях, или просто являются средством для достижения лично значимых целей. Одним из оснований ресурсного подхода является принцип «сохранения» ресурсов, что подразумевает возможность человека получать, сохранять, умножать и перераспределять ресурсы в соответствии со своими собственными ценностями. С помощью этого распределения ресурсов человек имеет способность адаптироваться к изменчивости жизненных условий окружающей среды [там же]. Потери ресурсов в идеях С. Хобфолла рассматриваются в качестве основного механизма, который вызывает стрессовую реакцию. Когда происходит потеря ресурсов, функции ограничения как психологического, так и социального последствий ситуации исполняют иные ресурсы. Потеря внешних и внутренних ресурсов влечет за собой потерю субъективного благополучия, воспринимается личностью, как состояние психологического стресса и впоследствии негативно сказывается на здоровье человека.

Совершенно очевидно, что различные ресурсы играют разную роль в адаптации человека и преодолении им жизненных трудностей. Л. В. Куликов к наиболее изученным личным ресурсам добавляет активную мотивацию преодоления, связанную со стрессом как возможность приобрести новый личный опыт и новые ресурсы для личностного роста; силу «Я – концепции», самооценку, чувство собственного достоинства, самоуважение, «самодостаточность»; физические ресурсы – здоровье и отношение к нему как к ценности; активную настройку жизни; положительность и рациональность мышления; эмоциональные и волевые качества [102]. Большинство из этих качеств соотносится с характеристиками психологически здорового человека, которые выделила И. В. Дубровина: интерес человека к жизни, свободу мысли и инициативы, энтузиазм по поводу любой области научной и практической деятельности, самодостаточность, ответственность и способность брать на себя риски, уверенность в себе и уважение к другим, осознание своей индивидуальности и радостное удивление на оригинальность всех людей вокруг, разборчивость средств достижения цели, способность сильных чувств и переживаний, работа в различных сферах жизни и деятельности [61].

Так, в качестве значимых информационных и инструментальных ресурсов личности Л. В. Куликов отмечает: использование методов или средств достижения желаемой цели; возможность контролировать ситуацию; умение структурировать и когнитивное понимание ситуации; материальные ресурсы – высокий уровень финансовых доходов и материальных условий, безопасности жизнедеятельности, стабильность заработной платы, гигиенические факторы жизни; способность к адаптации и готовность к самоизменения, интерактивные технологии изменить себя и окружающей обстановки, деятельность трансформировать ситуацию взаимодействия личности и стрессовых ситуаций [99].

Я. В. Малыхина свидетельствует о целесообразности отбора личного (принадлежащего индивиду в феноменальном и ноуменальном смысле) превентивного ресурса, а не персонального (принадлежит человеку только в со-

циальном смысле). Личный превентивный ресурс рассматривается как комплекс сложных способностей личности, реализация которых позволяет поддерживать баланс адаптации и компенсаторных механизмов. Отлаженная работа комплекса обеспечивает физическое, психическое и социальное благополучие, а в соответствии с ориентацией человека, создает условия для открытия им собственной уникальной мысли с последующей самореализацией [123].

Л. А. Александрова предлагает рассмотреть вопрос о жизнеспособности в контексте преодоления жизненных трудностей, как способность человека трансформировать неблагоприятные обстоятельства с их дальнейшими развитиями, что лежит в основе совладающего поведения [4].

Е. П. Белинская отмечает, что современные психологические подходы к преодолению сложных жизненных ситуаций при помощи совладания рассматриваются, как динамический процесс, поток которого определяется не только характеристиками самой ситуации и личностных характеристик субъекта, но их взаимодействием, которое в свою очередь является формированием комплексной когнитивной оценки, включающей в себя субъект интерпретации ситуации, а также его идеи о себе в нем [17]. В этом контексте особое значение имеет личный смысл ситуации, когда человек способен воспринимать жизненные трудности как возможность. В качестве одного из компонентов обеспечения устойчивости Л.А.Александрова определяет личные ресурсы, выделяемые С. Мадди, которые на уровне реализации снабжены мощными стратегиями совладания [120]. Второй компонент обозначен как смысл, решенный вектор жизнеспособности и человеческой жизни в целом. В качестве отдельного компонента обеспечения устойчивости Л. А. Александрова выдвигает на первый план гуманистическую этику, определяющую критерии для многочисленного выбора смысла, способов его достижения и решений жизненно важных задач [4].

Таким образом, несмотря на существующие в психологической науке подходы к пониманию ресурсов и наличие результатов исследования личностных ресурсов, данное понятие как психологическая категория недостаточ-

но изучено. Существенные характеристики личных ресурсов следует рассматривать как целостную систему. Системный подход открывает возможность психической реальности в изучении взаимодействия системы «человек – жизненная среда» с учетом комплексных факторов, определяющим источником которых является действительность конкретного человека, при условии, что содержание фактической деятельности переживается личностью «здесь и сейчас». Взаимодействие человека и среды обитания выступает в конкретных ситуациях пусковым механизмом конкретных личных ресурсов. Личные ресурсы проявляются во взаимодействии человека и среды обитания в виде непрерывного процесса пространственно-временного «развертывания» человека в существующих жизненных ситуациях, обеспечивая соблюдение образа жизни путем трансформации ценностно-смысловых подсистем личности.

Таким образом, личные ресурсы могут быть представлены в виде системы человеческих способностей устранять конфликты с индивидуальной жизненной средой, преодолевать неблагоприятные жизненные обстоятельства путем трансформации ценностно-смысловых образований личности, которые определяют ее ориентацию и обеспечивают основу для самореализации. Следовательно, личные ресурсы действуют как интегральная характеристика личности, которая позволяет преодолевать трудные жизненные ситуации, проявляющиеся в процессах самодетерминации личности.

Что касается вопроса о потенциале и ресурсах его психического развития, то с ним тесно связан профессиональный рост личности. В краткой форме изложим свое видение этой проблемы. Осуществление профессиональной деятельности в сложных и неблагоприятных условиях требует использования имеющихся людских ресурсов, направленных как на компенсации неблагоприятных факторов внешней среды, так и для получения положительного результата. Между ресурсами и резервами человека существует тесная связь.

С увеличением активности границы использования ресурсов могут быть увеличены за счет резервов индивидуума. Существует определенный

набор свойств человеческого потенциала, что благоприятствует успешному развитию профессии, эффективной профессиональной деятельности и личностному развитию. Этот набор свойств обозначен в качестве индивидуального развития профессионального ресурса (ИРПР) [62]. Необходимо различать понятия потенциала и ресурсов, которые часто используются в качестве синонимов психологии не актуализированных (пока) возможностей. Термин «потенциал» (от латинского *potential* – сила, мощь, власть) был сосредоточен на оценке индивидуальных особенностей. В данном контексте он близок по смыслу к понятию энергии в физических науках.

Под ресурсом (от французского «ressource» – вспомогательное средство) понимают набор ценностей в совокупности с расходным материалом, которые могут быть использованы в случае необходимости. «Потенциал личности» можно рассматривать как метафору для «энергии» сжатой пружины, которая, в случае, если ее выпустить, будет «двигать» личностное развитие в направлении наименьшего сопротивления. Ресурс – это приобретенные людские резервы (значения), определяющие характеристики «пружины». Это так же, как заряженный аккумулятор, который имеет определенное напряжение (разность потенциалов), но его емкость (срок службы) под действием нагрузки зависит от его устройства, а также от «тренирующих циклов». Применительно к человеку, можно сделать вывод, что накопленные ресурсы (ценности, мировоззрение) задают вектор «высвобождения» энергии. Соответственно, становление индивидуального профессионализма предполагает существование в человеке потенциала и свойств, которые позволяют освоить профессию и выполнять профессиональную деятельность. Они включают в себя набор профессионально значимых качеств, которые находятся в динамическом соотношении (образуя динамическую структуру). Они должны включать в себя не только индивидуально-типологические особенности, но и определенные черты личности. Системно значимая характеристика личности – это ее направленность, квинтэссенцией которой и являются ценностные образования. ИРПР, основанная на ценностях, является определяющим факто-

ром в развитии личности, определяя не только энергию, но и направление ее развития (прогрессивные или регрессивные линии) [61].

Под ресурсом в психологии, как правило, подразумевают средство или способ достижения какой-либо цели, способность соответствовать определенным требованиям. Возможности самодетеминации и самоопределения, которые являются необходимыми условиями для формирования личной позиции выступают в качестве одного из основных ресурсов личности [76].

Поиск психологических ресурсов и зависимость от этих ресурсов обычно являются ключевым моментом в саморегуляции и реабилитации личности в экстремальных условиях. Если человек верит в собственные способности по контролю ситуации, он решителен в отношении активной работы по преодолению трудностей, то эти убеждения остаются стойкими в экстремальных условиях – достаточно полагаться на эти психологические ресурсы. Если ситуация полностью противоположна, то необходимой становится кропотливая работа по поиску психологических ресурсов, которые будут играть роль восстановления и поддержания уверенности человека в себе. Более того, подобная работа добавит человеку качество хладнокровия.

В настоящее время исследователи отмечают, что одной из ключевых характеристик потенциального в личности можно рассматривать ее мотивацию [122].

В современной психологической науке особое распространение имеет ресурсный подход, который возник в рамках гуманистической психологии. При этом, важное место занимает изучение конструктивного начала в личности, позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации.

В настоящее время термин «ресурс» в психологии имеет несколько трактовок: в самом широком смысле – он интерпретируется как личностный и человеческий потенциал, а в узком понимании рассматривается, как набор функций и инструментов для преодоления стресса, как элемент саморегуляции деятельности и поведения человека. По словам С. А. Шапкина, под индивидуальным ресурсом подразумевается общая направленность деятельности [207].

Психологические ресурсы личности вместе с ее потенциалом, который реализуется в пространстве профессионального и личностного самоопределения, связаны с предпочтительным способом жизнедеятельности человека. Одно из пространств самоопределения, в котором наиболее полно актуализируется весь потенциал личности, является профессия адвоката. С точки зрения субъектного подхода, профессионального самоопределения, как процесс и как итог – это активный преобразующий способ существования субъекта в пространстве собственной профессии. А профессиональная деятельность – это одна из тех областей самоидентификации и самореализации. В процессе самореализации актуализируются ресурсы различного уровня.

В данном исследовании, реализуемом с позиций субъектно-деятельностного и компетентностного подходов, мы рассматриваем в качестве основных психологических ресурсов такие компоненты как субъектность, ценностно-смысловую перспективу, ответственность, рефлексивность, жизнестойкость, а также общепрофессиональные, в том числе субъектно-профессиональные компетенции.

Теоретический анализ позволил установить разнообразие подходов к пониманию и описанию широкой области ресурсных характеристик человека. Этот факт, определяемый в рамках конкретного исследования актуальности поиска теоретической конструкции, которая позволяет сочетать и систематически анализировать широкий спектр разнообразных и многоуровневый личных и психологических параметров, определяемых как ресурсные. Считаем, что уважение к личности как к субъекту профессионального существования, рассматриваемого нами, приводит к выводу, что все ресурсные характеристики органично переплетаются в понятие «хронотип» личности, которое в свою очередь предполагает специфическую конфигурацию ресурсов в определенный период пространства и времени. В этом случае, по мнению Г. В. Иванченко, именно внутренним локусом контроля, наряду с жизненной перспективой, с пониманием и с чувством производительности жизни, является личностным ресурсом, обеспе-

чивающим разнообразие продуктивных стратегий личностного и профессионального самоопределения [111].

1.2. Самоопределение как многомерное пространство актуализации субъектно-профессионального потенциала личности

С первых дней учебы в университете начинается формирование качеств, определяющих мастерство педагога: степень активности и самостоятельности человека в достижении своих задач, развитие чувства ответственности за события, происходящие с ним, т. е. развитие личности студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Студент в качестве предмета обучения, путем вовлечения себя в новую систему отношений, приобретает системные качества, которые составляют действительное описание индивида. При этом субъектность действует в роли центрального образования человеческой субъективности, которая отражает отношение человека к самому себе, к деятельности, к людям, к миру и жизни в целом. Через формирование в себе ответственного отношения к жизненному процессу субъект определяет себя как личность.

Термин «самоопределение», предложенный Л. И. Божовичем, сопоставляется с необходимостью решения проблемы своего будущего, связанного с потребностями, интересами, предполагающими рассмотрение возможностей, внешних обстоятельств и, как правило, связанных с выбором карьеры [26, с. 98]. Л.И. Божович отмечает, что самоопределение является выбором дальнейшего жизненного пути, аффективный центр жизненной ситуации. Учёный считает, что самоопределение является избирательным отношением к карьере, но не ограничивается этим. В то же время важность самоопределения не имеет однозначной интерпретации, а мыслится как «необходимость нахождения своего места в труде, обществе, жизни и выбор будущего пути»; «поиск цели и смысла своего существования»; «необходимость нахождения собственного места в обществе». Наиболее емкой является идея о самоопреде-

лении как о нужде слияния в однородную смысловую систему обобщенных представлений о мире, самом себе и, тем самым, определения смысла своего существования [там же]. В более поздней работе Л. И. Божович связывает самоопределение с формированием внутреннего положения, осознанием себя как частисоциума и необходимостью решения проблемы своего будущего [там же]. В связи с этим ряд ученых утверждает, что самоопределение связано с развитием самооценки, рефлексии и диалогичностью человеческого сознания ,и, в конечном итоге, с формированием субъектного потенциала личности. [26; 217; 319].

В то же время, профессиональное самоопределение рассматривается чаще всего в контексте социальных навыков, связанных с определенным местом в социальной структуре общества, вступлением в конкретную социальную группу. Профессиональное самоопределение рассматривается как с позиций социологического подхода (И. С. Кона, В. В. Водзинской, В. А. Ядова, В. И. Паниотто, М. Н. Руткевича, М. Х. Титма,) , так и с психологических позиций (Т. В. Кудрявцева, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, В.Ю. Шегурова ,В. Ф. Сафина, П. А. Шавира). При анализе социального аспекта профессионального самоопределения М. Н. Руткевич отмечает жизненные планы молодежи как продукт социального самоопределения, являющееся базисом профессионального выбора. В связи с этим, автор отмечает, что «выбор профессии предполагает и выбор конкретного места в системе общественного производства, а тем самым и включение в ту или иную социальную группу общества...» [98].

По мнению Ф. Р. Филиппова, социальное самоопределение выступает предшествующим этапом на пути к профессиональному. Иными словами выбор профессии вырабатывается со временем под влиянием социальной ориентации или на социальный слой, или на конкретный трудовой коллектив, или определенное учебное заведение [195]. Работы В. В. Водзинской [39;40] точно также отсылают нас к связи выбора профессии со стремлением занять определенное социальное положение. Среди других факторов особо отмеча-

ется роль социального положения родителей, их образовательный уровень, профессия и занимаемая должность, материальное положение в семье. Особое внимание в социологических работах уделяется исследованию влияния ценностных ориентаций на профессиональные устремления и намерения молодых людей. Социологи считают, что ценностные ориентации являются основным механизмом для осуществления внутренней регуляцией такой разновидности социального поведения, как выбор профессии. Е. И. Головаха часто упоминает о самоопределении с акцентом на самодетерминацию личности, ее ориентацию на жизненные перспективы и в итоге делает вывод о том, что исследование профессионального самоопределения должно осуществляться в контексте жизненной перспективы, «ядром» которой становятся ценностные ориентации, жизненные планы, а также цели [55]. В таком контексте актуален вопрос о формировании ценностного потенциала человека.

Попытки построения общего подхода к самоопределению были предприняты В. Ф. Сафиным. Ученый понимал самоопределение личности в качестве становления ее социальной зрелости. Основная характеристика самоопределения личности просматривается в работах автора в соблюдении норм, принятых в обществе, ориентированности на определенные групповые и общественные ценности. Так, под самоопределившейся личностью В. Ф. Сафин подразумевает субъекта, осознавшего, чего он хочет (его цели, жизненные планы, идеалы), на что он способен (его индивидуальные возможности, склонности, дарования), чего от него хотят или ждут коллеги и общество. Автор подчеркивает, что соотношение у личности указанных элементов между собой и переживание этого процесса выступает регулятором ее определенных поступков и поведения, определяют содержание, интенсивность, целенаправленность и уровень деятельности человека. Весьма примечательно, что в характеристике «самоопределившейся личности присутствует направленность на «само» – «что он хочет», «что он может», что может свидетельствовать о формировании субъектного потенциала личности [176].

И. С. Кон[86] , Е. А. Климов [82], П. А. Шавир [205] рассматривают механизм развития профессионального саморазвития в качестве основного. Таким образом, понятие профессионального самоопределения личности как процесса ее развития в качестве субъекта профессиональной деятельности характерно для работ Е. А. Климова [81;82], рассматривающего данное понятие в контексте системной организации человеческой психики, которая включает в себя ряд свойств индивида и личности, соответствующих социальной ситуации развития человека, предмету, целям и условиям его деятельности. Е. А. Климов понимает содержание профессионального самоопределения как частный случай включения какого-либо лица в группу в процессе постепенного приобщения к этой профессиональной группе, в формировании «...системы знаний о мире труда, разнообразии и единстве профессий, формировании положительной ориентации труда, и навыков общественно-полезной деятельности» и предлагает обзор профессионального самоопределения на двух взаимосвязанных уровнях:

- практическом (изменении социального статуса в системе общественных отношений).
- гностическом (перестройке сознания и самосознания);

Е. А. Климов выделяет три этапа в развитии человека как субъекта профессиональной деятельности. Первая – стадия оптации (подготовка к труду, планирование, выбор профессии), возрастные диапазон которой колеблется от 11-12 до 14-18 лет: обдумываются профессиональные планы, в завершении определяются реалистические представления о мире труда и своем месте в нем. Второй этап – обучение (14-18 или 16-23 года): осваивается система ценностей данной профессиональной группы, приобретаются знания, умения, навыки, необходимые для будущей профессии, развиваются важные качества, в следствие, помогающие в трудовой деятельности, формируется профпригодность. Третий этап – усовершенствование профессионализма (от 16-23 лет до пенсионного возраста), что является дальнейшим включение индивида в систему межличностных отношений данной профессиональной

группы и совершенствование всех элементов структуры субъекта деятельности) [81;82].

Отмеченные Е. А. Климовым этапы развития личности как профессионала во многом схожи с этапами профессионального становления личности, о которых говорит Т. В. Кудрявцев, который фокусируется на анализе динамики профессионального самоопределения на этапах после выбора профессии (профессиональной подготовки, профадаптации, реализации в труде), что является весьма необычным если учесть большинство исследований, которые рассматривают, в основном, периоды профессионального самоопределения в контексте выбора профессии. Как объективный критерий диагностики ученый применяет динамику формирования образа «Я» как субъекта профессиональной деятельности (актуальной или будущей). По мнению автора, в качестве основы динамики профессионального самоопределения лежат различные противоречия как источник и движущая сила развития этого процесса, мерой завершенности которого учёный считает не факт выбора профессии, а появление у личности стабильного позитивного отношения к выбранной профессии [97;98]. По нашему мнению, научная ценность этой концепции раскрывает понятие профессионального самоопределения личности, длительного процесса ее развития в контексте общего профессионального развития, а также понимание автором профессионального самоопределения как процесса формирования отношения личности к себе как субъекту профессиональной деятельности, направленного не на завершение акта выбора профессии, а, по большей части, на определение его динамической характеристики – индивидуальное отношение к трудовой деятельности на протяжении всей жизни человека.

Подробную трактовку получила проблема профессионального самоопределения в момент ранней юности в монографии П. А. Шавира. Психологическое обеспечение самоопределения автору кажется в сосредоточенности на выборе той, или иной профессии и нахождении внутренних психологических причин такого выбора. Последний момент определяется им как профессио-

нальное самосознание, которое не позволяет молодому человеку оставаться в роли пассивного объекта профориентационных воздействий, но влияет на сознательное осуществление выбора социальной деятельности. В соответствии с этим, профессиональное самоопределение истолковывается учёным как существенный процесс, главными элементами которого является профессиональная направленность и самосознание [205].

И. С. Кона [87] относится к профессиональному самоопределению с позиций многомерного и многоступенчатого процесса, который показан автором с различных сторон, с точки зрения ряда задач, поставленных обществом перед личностью, и необходимости их решения в течение определенного отрезка времени. С другой стороны, этот процесс трактуется как принятие решений, возникающих в результате разработки личностью оптимального соотношения своих интересов, склонностей и т. п., с потребностью общества в персонале. Автор понимает профессиональное самоопределение как формирование индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность. Эти подходы включаются в социологический, социально-психологический и дифференциально-психологический аспектам. Он рассматривает последовательные этапы профессионального самоопределения, выделяемые им с точки зрения возрастной психологии: детские игры, фантазии о профессии (подростковый возраст), предварительный выбор профессии (подростковый и юношеский возраст), практическое принятие решения о выборе профессии. По словам И. С. Кона, на последнем этапе профессиональное самоопределение завершается. Следует отметить, что вышеупомянутые шаги имеют много общего с периодами профессионального самоопределения, отмеченными в работе М. Р. Гинзбург [51], где автор связывает личностное самоопределение с активным определением своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей и установлением на этой основе смысла своего существования. Таким образом, по мнению ученого, самоопределение личности имеет, главным образом, ценностно-смысловой характер.

В то же время, в изучении проблемы самоопределения американский психолог Эли Гинзберг [228], которая представляет выбор профессии как длительный, неотделимый от общего развития личности процесс, который подготавливается всем предшествующим развитием индивида и зависит от различных объективных и субъективных факторов. Ученый подчёркивает выбор профессионального занятия, который не сводится к однократному акту, приуроченному к моменту вступления в мир труда, и начало работы не предрешает трудовую историю личности. Взгляды Эли Гринзберг и других исследователей стадий профессиональной жизни указывают на текущую тенденцию перехода от статичной концепции профессионального выбора к более динамичной модели, основанной на идее развития [там же].

Наиболее обобщенное и подробное описание этапов профессиональной жизни даётся в работах Д. Сьюпера как одного из ведущих авторитетов в американской профессиональной психологии. Проблема профессионального выбора решается автором с позиций развития и формирования профессиональной «Я – концепции» индивида. Таким образом, учитывая профессиональный выбор, как долгосрочный процесс профессионального развития в его индивидуальной уникальности, Д. Сьюпер отличает в нем общие возрастные стадии, через которые проходит каждый человек [137].

В интерпретации С.В. Кульневича, самоопределение понимается как процесс, результат и механизм свободного выбора личностью собственной позиции, целей, средств самореализации в конкретных обстоятельствах и жизненных ситуациях. Это общее определение относится и к профессиональному самоопределению старшеклассника по отношению к образовательной деятельности [103 с. 30]. Таким образом, основа профессионального самоопределения личности, по словам С. В. Кульневича, определяется как «способность к самоорганизации, которую требуется строить самостоятельно, что бы развить главные структуры сознания – критичность, рефлексивность, автономность, мотивированность и т. д., которые самоорганизуют волю и

творческий потенциал, который имеется у каждого человека, и неограниченный им самим [там же, с. 5].

Анализируя точки зрения перечисленных выше авторов на процесс профессионального самоопределения личности можно предположить, что процесс профессионального самоопределения неотделим от самоопределения в других областях жизни субъекта.

Д. И. Фельдштейн считает 17 лет поворотной границей социального развития личности (в системе отношения «Я и общество»). По его утверждению особенности развития личности в этом возрасте включают «стремление к использованию своих возможностей, проявлению себя, что ведет к осознанию своей социальной интеграции, активному поиску путей и реальных форм развития объективно-практической деятельности, усугубляя необходимость растущего человека в самоопределении и самореализации» [193, с. 236].

В. А. Сластенин, тем временем, соотносит профессиональное самоопределение с выбором молодежи профессии, который соотносится с профессиональным просвещением диагностикой, консультированием, отбором и адаптацией, и рассматривает вопрос о предоставлении возможностей для развития личностного профессионализма, самоопределения и самореализации в качестве одного из «субъектных функций образования. Концепция профессионального самоопределения у данного ученого носит обобщающий характер, и выбор профессии связывается с адаптацией и самореализацией, с субъектностью и субъектным отношением индивида, что подчеркивает динамичность самоопределения [178, с. 263].

Как уже отмечалось, возможности самоопределения человека расширяются за счёт увеличения степени свободы его действий. Переход к таким типам самоопределения как самоопределение в профессии, в жизни, личностное самоопределение будет эффективным при условии, что уровень самоактуализации в каждой из этих областей самоопределения будет достаточно высоким, творческим, предполагающим определенную внутреннюю активность личности.

При исследовании процесса самоопределения личности, говорят одновременно о самореализации и самоактуализации, что указывает на признание самоопределения не только как образования, связанного с будущими выбором, но и в качестве сложного комплекса, пронизывающего всю человеческую жизнь [176].

Что касается вопроса о самоопределении уже состоявшихся профессионалов, можно отметить, что суть такого самоопределения состоит не столько в новых выборах, сколько в поиске новых смыслов в своей работе. Тем не менее, В. Франкл призывал не воспринимать термин «самоактуализация» буквально (как актуализацию того, что, якобы, присуще человеку изначально), а понимать его как «выход человека за рамки самого себя» и самореализацию в контексте интегрированной части внешнего мира. В качестве варианта подобной модели может быть использована схема построения личного профессионального плана (профессиональной перспективы человека), включающая основные компоненты: распределение будущих профессиональных целей; осознание общественно-полезного труда; знание отдельных конкретных задач; построение системы краткосрочных целей; представление о внутренних препятствиях на пути к ним; система резервных профессиональных вариантов, коррекция первоначально составленных планов [196].

Для развития теории профессионального самоопределения интересными, на наш взгляд, являются идеи «событийного подхода» в планировании и обзоре образа жизни человека, разрабатываемые А. А. Кроником и Е. И. Головахой и А. А. [54], а также близкие к ним по духу рассуждения В.М. Розина [172] о построении судьбы как «художественного творчества», характерного для людей искусства. Следует заметить, что еще в 20-х годах идеи, близкие к событийному подходу, высказывались представителями философских направлений, в частности, С. А. Аскольдовым [14], который выразил свое отношение к проблемам взаимосвязи времени онтологического, психологического и физического. Концепция профессионального развития А. Маслоу включает в качестве центрального понятия самоактуализацию как жела-

ние человека совершенствоваться, выражать, проявлять себя в значимом деле, где под самоактуализацией понимается осмысление собственного пути (начало пути самоопределения) и реализация своих возможностей, способностей (самореализация) [130].

Одной из наиболее интересных и прогрессивных идей самоопределения рассматривается понятие «профессиональной зрелости», которое, начиная с конца 50-х годов, разрабатывает Д. Сьюпер. Выбор профессии Д. Сьюпер рассматривает как событие, но сам процесс профессионального самоопределения (построения карьеры) представляется постоянно чередующимися выборами на основе «Я-концепции» личности, как относительно целостного образования, постепенно изменяющегося, по мере взросления человека [137]. Сказанное приводит к выводу о существовании тесной связи профессионального самоопределения с самореализацией и самоактуализацией личности в важных сферах жизни. Сущностью профессионального самоопределения является независимое и осознанное нахождение смыслов профессиональной деятельности.

Итак, традиционно многие авторы [28; 51; 55; 57; 97; 86; 104,] объясняют профессиональное самоопределение преимущественно подростковым и юношеским возрастом, рассматривая его в качестве основного новообразования для данной стадии развития человека. В то же время, развитие человека как субъекта профессиональной деятельности не заканчивается получением диплома о профессиональном образовании. Как указывают Л. В. Блинов [23] и Н. С. Пряжников [169], часто для творческих людей настоящее профессиональное самоопределение после всех этих формальных моментов только начинается.

Уровни развития профессионального самоопределения включают:

- формирование общей готовности (ценностно-нравственной, информационной, когнитивной, морально-волевой и т. п.) для самостоятельного и осознанного профессионального и жизненного самоопределения;
- выбор той или иной профессии, учебного заведения или места работы;

- освоение профессии и уточнение специализации в процессе профессиональной подготовки;
- самосовершенствование и и повышение квалификации в процессе самой деятельности;
- освоение смежных и новых видов профессиональной деятельности (уровень межпрофессиональной интеграции и выход за пределы своей профессии).

Рассмотрение профессионального самоопределения в тесной связи с жизненным и личностным самоопределением вполне соотносимо с понятием карьеры.

Большинство авторов, разрабатывая проблему самоопределения в общетеоретическом плане, связывает его с формированием устойчивой жизненной позиции, в результате чего, через механизм отражения, реализуются субъектные свойства по отношению к внешней среде, собственной деятельности и самой себе. По мнению, С. Г. Косарецкого, Е. И. Исаева, и В. И. Слободчикова, в процессе самоопределения формируется позиция субъекта с учётом способа своего существования. Способность к самоопределению и является, с точки зрения авторов, главной способностью, подлинным механизмом саморазвития человека как личности и как профессионала [73].

Актуальная потребность в самореализации в процессе профессионально-личностного самоопределения является показателем зрелости и одновременно условиями ее достижения. Следует заметить, что в современной психологии отмечается тесное соотнесение понятий самоактуализации, самоопределения и самореализации. Так, по определению Ю. М. Орлова, «потребность в самоактуализации» понимается как «потребность в понимании и осмыслении собственного пути и реализации своих возможностей и способностей» [152, с. 417]. Этим определением делается принципиальная посылка к пониманию первой части выражения как начала пути самоопределения, а вторая – как самореализация личности в социуме. Основную же часть вопросов, связанных с самореализацией, можно отнести к изучению

смысложизненных и ценностных ориентаций, а также развитию в человеке самосознания. Кроме того, интересным на наш взгляд, является рассмотрение авторами внутреннего психологического противопоставления, как регулятора человеческой жизни. Используя представления о самореализации применительно к жизненному пути личности, в данной работе ставятся акценты на необходимость изучения смысложизненной рефлексии, ее динамики и взаимосвязей с личностными свойствами. Безусловно, смысл жизни является самым обобщенным, ведущим смысловым образованием личности, неотделимым от ее самореализации.

Самоактуализация предполагает изменение отношения к самому себе, становление субъектности. Понятие самоактуализации связано с осмыслением и переосмыслением отдельных аспектов общей самоидентификации личности. Это явление изучается в нескольких аспектах: как мотив (тенденция индивида), как процесс (механизмы самореализации), как ситуация (опыт ценностей существования), как результат (саморазвивающиеся личности). Большинство исследователей сосредоточены на мотивационном аспекте, который определяет стремление человека к максимально полному проявлению и развитию своих личностных качеств. Мы исходим из понимания самоактуализации как процесса переосмысления субъектом персональных и профессиональных характеристик, ценностей, способов их личностной и профессиональной актуализации.

В качестве механизма развития личности самоактуализация означает переход потенциальных возможностей человека в актуальные, включающие в себя содержательные и процессуальные компоненты. Содержательные при этом определяют специфические особенности личности, являющиеся потенциальными, если они не осознаны и не реализуются субъектом в отношении к какому-либо виду деятельности. Процессуальные – указывают на те действия, которые актуализируют, идентифицируют данные особенности.

В психологических исследованиях понятие процессуальной самоактуализации является следствием понимания сущности «внутреннего контура

управления», определяющего направление саморазвития личности с точки зрения ее наибольшей внутренней согласованности (Б. Г. Ананьев); динамических понятий личности (К. К. Платонов, К. А. Абульханова-Славская, В. С. Мерлин и др.). Динамика трансформации потенциальных особенностей в актуальные выступает в качестве главного психологического механизма саморазвития личности (К. К. Платонов, Т. И. Артемьева).

Анализ научных разработок в области самоопределения личности как многомерного пространства формирования субъектно-профессионального потенциала личности позволяет сформулировать некоторые обобщения:

- самоопределение – особое психологическое новообразование, связанное с решением проблем своего личностного и профессионального будущего;
- самоопределение связано с возрастанием роли саморегуляции и самодетерминации в определении места личности в социальной структуре общества, становлением мотивационно-ценностных ориентаций личности, жизненными планами и целями – временной ценностно-смысловой перспективой;
- самоопределение связывается со становлением субъектности как системной характеристики личности, которая в дальнейшем приобретает свойство потенциала, определяющего успешность жизненного пути;
- в процессе самоопределения формируются базовые основы субъектно-профессионального потенциала личности.

1.3. Сущность, содержание и структура

субъектно-профессионального потенциала будущих учителей

Понятие «потенциал» исследовалось многими педагогами и психологами. Среди них работы Л. И. Анцыферовой [8], А. А. Деркача [61], В. Н. Маркова [127], А. С. Огнева [148], Т. И. Артемьевой [11], Е. Н. Волковой [43], Р. Н. Косова [93] и др. В психолого-педагогической литературе используется термин «субъектный потенциал» – форма существования субъектности, основу которого составляют «неадаптивная» активность» и «интегративная»,

мотивационно-ценностная сфера личности, способность к самодетерминации, способность к рефлексии, ответственность, самореализации и самоопределение.

Профессиональный потенциал – это совокупность внутренних личностных ресурсов (возможностей). Они активно реализуются в профессиональной деятельности, а также в тех отраслях, где могут быть реализованы при желании или необходимости.

Исследованные указанными выше авторами закономерности и механизмы формирования субъектного потенциала основаны на философских взглядах свободного в своем выборе, преобразующего окружающую действительность ответственного субъекта. Подход в изучении субъектного потенциала происходит по линии развития отечественных представлений об активной роли самого человека в процессе его жизнедеятельности: развитии, учебе, трудовой деятельности и др. (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, и другие). Процессы самодетерминации, основой которых выступает субъектный потенциал личности, занимают со временем все большее место в процессе профессионально-личностного самоопределения человека.

Мы считаем, что субъектно-профессиональный потенциал педагога, следует рассматривать в контексте следующих концептуальных подходов:

- формирования субъектности будущего профессионала (субъектно-деятельностный аспект);
- формирования способов преобразования приобретенных знаний в практические действия при решении профессиональных задач (компетентностный аспект);
- введение изменений в содержание и структуру приобретаемых знаний (содержательный аспект).

Мы исходим из понимания процесса актуализации субъектно-профессионального потенциала как перехода потенциальных свойств субъекта в актуальные – профессиональные. Успешность и способы актуализации субъектно-профессионального потенциала будущего учителя неразрывно

связаны с формирующейся активностью во всех сферах жизнедеятельности, в том числе учебной и профессиональной, рефлексией, временной и ценностно-смысловой перспективой и связанной с ней профессионально-личностной перспективой, а также с ответственностью, регламентирующей и организующей поведение педагога.

Таким образом, субъектно-профессиональный потенциал будущего преподавателя является интегративной структурой, состоящей из субъектных качеств личности, актуализирующихся при определенных условиях в профессионально-педагогической деятельности. Субъектно-профессиональный потенциал личности будущего педагога, следовательно, представляет собой интегральное образование – единство профессиональных и субъектных компонентов.

Структурные компоненты потенциала личности формируются в результате активности человека как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Следует отметить, что потенциал личности педагога чаще всего формируется в процессе получения профессиональных навыков и умений. По нашему мнению, основными составляющими компонентами субъектно-профессионального потенциала учителя выступают области проявления потенциальных и ресурсных возможностей личности. Они ассоциируются с определенным пространством, в содержании которого обнаруживаются структурные элементы исследуемого явления. В данном случае, подобным пространством выступают различные формы самоопределения личности будущего учителя.

А.А. Деркач считает, что в процессе профессионального самоопределения происходит «слияние жизненного пути и профессионального пути. Они становятся едины». Мы полагаем, что в данном случае происходит тесное переплетение различных сфер самоопределения личности, в которых актуализируется потенциал субъекта жизнедеятельности [60].

В. А. Сластенин, анализируя содержание и структуру субъектно-профессионального потенциала учителя подчеркивает, что рефлексивную

компетенцию необходимо воспринимать, как системообразующий фактор профессионализма, как ресурс преодоления проблемной ситуации в профессиональной деятельности [179].

С. Мадди включает рефлексию в структуру жизнестойкости. Он считает, что это особая личностная диспозиция человека, который обладает высокими ресурсами поведения в проблемной ситуации. Данное личностное свойство ученый обозначил как «харди», что в переводе означает «жизнестойкость» [119].

Одной из важнейших характеристик субъектности личности, а также показателем ее зрелости и потенциала является способность произвольного управления собственной ценностно-смысловой и мотивационной сферой.

Д. А. Леонтьев отмечает, что «феномен самодетерминации личности выступает формой проявления его потенциала, который может быть представлен как интегральная характеристика уровня личностной зрелости» [111]. Автор имеет в виду то, что субъект актуализирует свой потенциал и самоопределяется как личность. Этот процесс происходит благодаря формированию «ответственного отношения к жизнедеятельности» (С. Л. Рубинштейн). В научной литературе психолого-педагогические аспекты ответственности нередко рассматриваются как обобщенное свойство личности с характеристикой социальной типичности и нравственной позиции. По мнению Д.А. Леонтьева, именно она и является основным компонентом в развитии потенциала личности. Тем не менее, прежде чем совершить те или иные действия человек, как правило, обдумывает их, планирует пути и средства достижения поставленных целей. Кроме того, он старается предвидеть последствия совершаемых им действий и понимает, что ответственность за принимаемые им решения несет только он. Таким образом, формирование ответственности особенно тесно связано с развитием рефлексии. Психологи отмечают, что на раннем этапе формирования личности, уровень ответственности диктуется взрослыми. Однако, в юношеском возрасте ответственность формируется уже благодаря росту индивидуального самосознания. В этот же период формируется

способность личности к саморегуляции. Она формируется с помощью моральных мотивов и ценностей, чувством долга и ответственности. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что ценностно-смысловая сфера личности влияет на те цели, мотивы и стремления, которые ставит перед собой человек. Потенциал личности исследован с аксиологических позиций в русле проблем ценностных ориентаций Е. В. Бондаревской [20], А. В. Кирьяковой [79], С. Г. Кулагиной [101], Г. Е. Залесским [68], Л. В. Моисеевой [138] и др.

Субъектно-профессиональный потенциал педагога включает:

- реальные профессиональные возможности (общая компетентность и частные компетенции);
- готовность к эффективной профессиональной деятельности;
- нереализованные профессиональные свойства и внутренние ресурсы.

Тем не менее, субъектно-профессиональный потенциал как интегральное свойство будущего профессионала, выступает одновременно продуктом активности самого субъекта учебно-профессиональной деятельности и результатом образовательного процесса в вузе (рис. 1). Можно сделать вывод, что субъектно-профессиональный потенциал личности будущего учителя формируется в его способностях, которые он приобретает в процессе профессиональной деятельности. К этим способностям можно отнести: практическую реализацию в учебно-воспитательном процессе вуза индивидуальных траекторий и программ личностно-профессионально-личностного саморазвития; осуществление необходимой коррекции; самоанализ учебно-профессиональных и жизненных достижений; самосовершенствование; усиление роли субъектно-ориентированных профессиональных компетенций.

Исходя из этого, можно сделать вывод, что наиболее актуальной репрезентацией человеческого потенциала выступают компетенции. Именно компетенции превращают внутренние ресурсы личности в ее стратегический актив.

В отечественной науке давно и успешно разрабатывалась проблема активности человека, рассматривающая его как субъекта обнаруживаемой активности. В тоже время предметом пристального внимания проблема субъек-

ектной активности, т. е. активности, развиваемой самим субъектом, им самим организуемой и контролируемой, стала сравнительно недавно.

Анализируя категорию «субъект» А.В. Брушлинский отмечает, что «субъектом» может быть человек, чей образ жизни способствует целостному, системному раскрытию его специфической активности во всех видах взаимодействия с миром. По мере взросления личность все больше внимания уделяет саморазвитию, самовоспитанию, самодетерминации, самоформированию. Сравнивая понятия «субъект» и «субъектность», психологи подчеркивают, что «субъектность» является системной целостностью всех сложнейших и противоречивых качеств личности. Субъектность формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Личность становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. «Субъектность», по мнению автора, выступает «основанием всех психических качеств и видов активности» [32].

Изучению «субъектности» уделяли пристальное внимание такие видные ученые, как Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, и др. Они пришли к выводу об активной роли самого человека в процессе его жизнедеятельности: развития, учебы, работы.

С. Л. Рубинштейн говорил о важности анализа психологических особенностей человека, который является субъектом деятельности и собственной активности. При этом ученый настаивал на том, что нельзя рассматривать понятие «субъект» отдельно от его деятельности и призывал к пониманию их взаимосвязи. В деятельности субъекта С.Л. Рубинштейн видел условия для формирования и развития личности, которая не только работает, преобразуя предмет в соответствии со своей целью, но и создает и формирует его.

А. Н. Леонтьев считал, что субъект реализуется в совокупности своих деятельностей и своих отношений. Он подчеркивал основную задачу психологического исследования – в процессе объединения деятельностей субъекта формируется его личность [110].

По мнению Э. В. Чудновского, перспективы разработки проблем активности субъекта, существенным образом зависят от решения вопроса о том, что же является источником его активности. В результате изучения трудов своих коллег, он обнаружил противоречивое понимание активности субъекта. С. Л. Рубинштейном и его последователями, которых подчеркивается внутренняя детерминация деятельности субъекта. В то же время, к субъекту относятся, в основном, как к результату интериоризации общественного опыта. Проще говоря, учитель является продуктом обучения и воспитания [203].

И. С. Якиманская считает, что субъектность есть приобретаемое, формируемое свойство. Оно существует благодаря сложившейся природе жизнедеятельности человека [212]. Однако, А. В. Брушлинский, который в свое время уделил особое внимание анализу категории субъекта в психологической науке, полагал, что понятие «субъект», помогает «целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром». Ученый отмечает, что индивид, по мере взросления, все больше занимается саморазвитием, самовоспитанием, самоформированием. Поэтому этот на этот процесс оказывают огромное влияние не только внутренние условия, но и внешние причины. «Быть субъектом, т. е. быть творцом своей истории: инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности, творческой и нравственной». Условием, обеспечивающим реализацию субъектной активности, является субъектный опыт. Он имеет компонентную структуру, во взаимодействии обеспечивающую активную, осознанную, целенаправленную, умелую и координированную с усилиями других людей позицию человека [32].

В работах Н. С. Глуханюк [52], Т. Б. Гершкович [52], Е. В. Дьяченко [52] раскрываются методологические, теоретические обоснования и эмпирические аспекты изучения становления человека как субъекта профессионализации. Перечисленные авторы пытались разработать систему психологического сопровождения данного процесса. В результате анализа, произведенно-

го учеными, выяснилось, что профессионализация, как форма развития субъектности, недостаточно изучена. Авторами были исследованы субъектные характеристики педагогов, их влияние на процесс профессионализации. В задачи исследования становления педагога как субъекта профессионализации входило изучение того, насколько он активен в этом процессе.

Стоит уделить некоторое внимание диссертации А. М. Трещева. В ней определяется субъектность как ряд свойств личности, раскрывающих сущность способа бытия, представленного в осознанном и деятельном отношении к миру. Под субъектностью, автором, в частности, понимается способность производить изменения в окружающей действительности, активно преобразовывая не только свой внутренний мир, но и жизнь других людей. А.М. Трещев связывает субъектность со следующими свойствами личности:

- активностью;
- способностью к целеполаганию;
- свободой выбора цели;
- ответственностью;
- способностью к самосовершенствованию;
- пониманием и принятием другого.

По мнению ученого, интегральной характеристикой субъектности, которая и определяет субъектность позиции, есть неповторимость и несводимость к свойствам другого или уникальность того или иного человека [189].

В. А. Сластенин в своих трудах подчеркивал [181], что субъектность – центральное образование человеческой субъективности. Она является сложной интегративной характеристикой личности и отражает ее инициативно-ответственное, активно-избирательное преобразование отношений к самой себе, а также к своей деятельности, людям и жизни в целом. Субъектность является сложным интегративным качеством или уровнем развития человека. Она способна проявлять себя в различных видах его деятельности и в жизни вообще.

Таким образом, согласно образовательной гуманистической парадигме человек выступает как самоорганизующийся субъект. Он наделен множеством системных качеств, структурообразующими среди которых можно выделить следующие:

- локализацию контроля как условие самодетерминации, основной личностный ресурс, обеспечивающий выбор продуктивных стратегий самоопределения;
- способность к рефлексии (осознание, осмысление, прогнозирование процесса и результатов деятельности как условие регуляции поведения);
- направленность как динамическую иерархию смыслообразующих ценностей и мотивов, составляющих мотивационно-ценностную сферу личности;
- ответственность как организацию, саморегуляцию и регламентацию поведения;
- способность к самоопределению.

В. А. Сластенин считает, что процесс становления и развития субъектной позиции студента и педагога, усиление субъектных потенциалов личности могут быть представлены как определенная стратегия изменений в содержании, формах и методах профессиональной подготовки:

- фундаментализации высшего образования в сочетании с углубленной профессионализацией;
- диалогизации учебно-воспитательного процесса и его проблематизации;
- полисубъектности педагогического процесса, предполагающей активность, инициативу и ответственность всех его участников [там же].

Мы считаем, что оформление субъектного потенциала личности следует соотносить с завершающим этапом развития субъектной позиции (собственно субъектной стадией). Охарактеризовать этот этап возможно через показатели готовности субъекта к практической реализации индивидуальных программ личностно-профессионально саморазвития. Кроме того, должна осуществляться необходимая коррекция и самоанализ учебно-

профессиональных и жизненных достижений. Безусловно, необходимо само совершенствование и усиление роли профессионально-ориентированных знаний, повышение их статусного значения.

Компонентами субъектного потенциала учителя выступают так называемые «сферы» проявления потенциальных возможностей личности будущего учителя. Они ассоциируются с определенным пространством, в содержании которого обнаруживаются структурные элементы исследуемого явления. Таким пространством, по нашему мнению, выступает самоопределение личности.

*Рефлексия в структуре субъектно-профессионального
потенциала личности*

Рефлексия является одним из центральных, структурообразующих компонентов субъектного потенциала. В широком смысле этого слова – это механизм и способ переосмысления содержания индивидуального сознания. В потенциале личности рефлексия и рефлексивный потенциал выступают основными условиями формирования субъектных качеств и субъектности личности. Таким образом, позитивная роль рефлексивных компонентов в структуре субъектно-профессионального потенциала будущего учителя неоспорима.

В. А. Сластенина относит рефлексивные детерминанты профессиональной педагогической деятельности к системообразующим факторам профессионализма. Они характеризуются совокупностью способностей, способов и стратегий, которые обеспечивают осознание и преодоление стереотипов личностного опыта и деятельности. Кроме того, рефлексия способствует их переосмыслению, выдвигению инноваций, ведущих к преодолению проблемных ситуаций, возникающих в процессе решения профессиональных задач [182].

Одним из важнейших психологических условий является рефлексивное отношение человека к собственной деятельности. Оно способствует глубокому ее осознанию, критическому анализу и конструктивному совершенствованию. В. В. Николаева [146] считает, что недостаточность функции рефлексии коррелирует с некоторой примитивностью жизненной направленно-

сти личности, что свидетельствует об инфантильности человека, дефиците творческого отношения к жизни, чрезмерном прагматизме, невозможности целостного представления о собственном бытии, а также трудностях и конфликтах в межличностных отношениях. К тому же, рефлексия помогает взглянуть человеку на себя «со стороны». Рефлексия способствует ориентации личности в широкой временной перспективе собственной жизни, а также сопоставить настоящее с прошлым и будущим. Человек, тем самым, ощущает «целостность и непрерывность жизни» и может сохранить или восстановить внутреннюю гармонию, нужным образом перестроить свой внутренний мир и избежать влияния ситуации. Рефлексия рассматривается, следовательно, в качестве механизма мотивационно-личностного уровня саморегуляции. Ее можно рассматривать также как процесс, который опосредован социальными нормами и ценностями. Это система внутренних требований, особенная «жизненная философия», делающая человека субъектом жизни.

Рефлексивность исследовалась многими известными психологами и педагогами на уровне «самости». А. А. Бодалев, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, В. В. Знаков, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский, В. И. Слободчиков, В. Э. Чудновский исследовали ее на уровне самоотношений, самоактуализации, самореализации. По мнению этих ученых, рефлексивность соотносится с самосознанием и является способностью правильно оценивать себя самого, свое место в действительности, свое «Я» и свой потенциал.

Рассматривается рефлексия и в трудах зарубежных ученых, в которых она является важной составляющей профессионализма преподавателей и одним из качеств успешности студентов, а также способностью отрефлексировать учебный процесс (К. L. Seifert[226], К. Roskos, С. Vukelich, D. Schön[225], & V. J. Risko, [223], J. G.Henderson[229]).

А. А. Бизяева [22] подчеркивает, что рефлексия – это способность (компетенция) и важнейший фактор развития высокого профессионализма, проявляющегося в способности субъекта к постоянному личностному и профессиональному самосовершенствованию, творческому росту. Данный процесс осно-

ван на психологических механизмах саморегуляции и самоанализа. Педагогическая рефлексия является сложным психологическим феноменом, проявляющимся в способности учителя занимать позицию анализа по отношению к своей деятельности.

Б.Г. Ананьев считал, что рефлексивные черты наиболее поздние и зависят от всех остальных свойств. Они завершают структуру характера и обеспечивают его целостность, а также способствуют образованию и стабилизации в единстве личности [6].

М. С. Мириманова в своих трудах также подчеркивает роль рефлексии в развитии личности. Она считает ее структурообразующим фактором и универсальным механизмом в сложной системе управления. Рефлексия способна не только управлять и реорганизовывать, но и трансформировать сложившуюся систему. [134, с. 62].

Указывает на структурирующую роль рефлексии в отношении других личностных качеств и А. В. Карпов. Он считает, что рефлексивность, будучи в значительной степени производной от уровня развития других когнитивных и личностных качеств, одновременно оказывает на них достаточно сильное структурообразующее влияние. По его мнению, интегративная функция рефлексивности – это одна из ее основных функций [77, с.55].

С. А. Циттель полагает, что рефлексия способствует взаимодействию учителя и ученика, сохранению педагогом своего профессионального лица. Педагог осуществляет самооценку на основе высоких духовных критериев, соотносит себя и свою работу с коллегами, может прогнозировать и анализировать результаты своей деятельности, что способствует повышению уровня самореализации учителя. «Рефлексия является одним из средств развития профессионализма педагога, она способствует его готовности к деятельности в современной практике с опорой на развитые рефлексивные способности»[200, с. 55].

В. В. Николаева рассматривает рефлекссию как психологический феномен с позиции клинического психолога. Она рассматривает рефлекссию через

процесс саморегуляции личности, в сочетании с эмоциональными, когнитивными и личностными проявлениями, которые обеспечивают человеку способность взглянуть на себя «со стороны». Этот «взгляд» направлен на осознание смысла собственной жизни и деятельности. Рефлексия как мощный источник устойчивости, свободы и саморазвития личности является механизмом личностно-мотивационного (или смыслового) уровня саморегуляции субъекта[146].

И. А. Ладенко [105], А. П. Огурцова [149], Г. П. Щедровицкий [209] считают, что исследование рефлексии применимо к анализу на индивидуальном, групповом и межгрупповом уровнях.

С. О. Чудова исследовала рефлексивную позицию студента. Она определяет ее и как конкретный уровень мышления и как переживания субъекта в учебной деятельности. Автор выделяет два уровня ее организации – внешний и внутренний. Внешний уровень включает предметное содержание учебной деятельности и критерии, которым должен соответствовать студент. Внутренний уровень – это осознание смыслового и личностного содержания учебной деятельности. В основе рефлексивной позиции лежит внешняя и внутренняя организация субъекта, которая рассматривается в единстве. Таким образом, учебная деятельность является процессом перехода субъекта обучения на позицию, которая основывается на осознанности, самоорганизации и активности.

*Ответственность как способность к саморегуляции
в структуре предметных и профессиональных
возможностей учителя*

Ответственность является неотъемлемой характеристикой субъекта, связанной с его саморегуляцией, которая, по мнению Д. А. Леонтьева, является одной из наиболее важных компонентов субъектного потенциала личности [110]. С началом формирования жизненного самоопределения особенно важным для человека становится решение вопросов связанных с ответствен-

ностью: выбором профессии, спутника жизни, близкого друга, социальной группы, и т.д.

В последние десятилетия получили интенсивное развитие варианты интерпретации ответственности в рамках развития субъектности в работах Д. А. Леонтьева [111] В. И. Слободчикова [184], В. А. Петровского [162] и В. Е. Чудновского [203]. Исследование данного феномена в философии и психологии осуществляется в рамках понимания ответственности как интегративной категории, которая охватывает сознание, чувства и поведение. Структурными компонентами данной категории выступает предмет ответственности, т.е. личность, общество и объект ответственности – то, за что или за кого субъект несет ответственность. Согласно Ж. Пиаже [165], первое направление можно назвать «вектором индивидуализации», а следующее направление – «одухотворение вектором» ответственности. Таким образом, появление нового вектора (ответственность за будущее) является результатом способности субъекта осознавать личную ответственность за осуществление своих обязанностей и предугадывать их последствия в своей «работе». Кроме того, в процессе становления ответственности возникают механизмы внутреннего контроля, что позволяет человеку стать активным лицом, ответственным за свои действия и свои поступки. Так, центральная тенденция развития ответственности проявляется в появлении механизма внутреннего контроля. И тем больше уровень субъектности, чем больше степень ответственности. Последняя является ключевым звеном в структуре личности, относясь одновременно и к личностным и к профессиональным качествам, от степени формирования которого зависит активности субъекта.

Чувство, когда субъект управляет собственной жизнью и контролирует все происходящие вокруг события, изучается достаточно долго под понятием внутреннего локуса контроля. Внутренний локус контроля позволяет личности более эффективно справляться с трудной жизненной ситуацией и брать на себя ответственность за свою собственную судьбу.

Ключевые качества личности и ее внутренний потенциал тесно связаны с восприятием и переживанием временной перспективы. Переживание времени – это субъективный аспект образа жизни человека, который является одним из самых сложных психических явлений. События извне (внешние) преломляются в сознании и становятся уже не просто знаниями о человеке: эти знания переживаются личностью, иными словами, они являются определенными событиями в будущем. Экспериментальные исследования [141] подтверждают, что у интерналов, по сравнению с экстерналами, временная перспектива охватывает гораздо более отдаленную область в будущем и прошлом, не смотря на то, какой характер – личной или безличной имели события. Будущее интерналов наполнено огромным количеством событий, по сравнению с экстерналами. Течение времени от прошлого к будущему у экстерналов быстрее, чем у интерналов. Таким образом, первые сокращают временную перспективу и делают ее малособытийной. Вторые наполняют свою жизнь интересными событиями в настоящем времени: у них есть определенные устремления в прошлое и будущее. У экстерналов же заполненность своих жизней различными целями и ценностями относится больше к прошлому, к настоящему и будущему значительно меньше. Данная тенденция также проявляется у обеих групп в отношении удовлетворенности жизнью [там же].

Субъекты, готовые брать на себя всю ответственность за события, которые происходят в их жизни, приспособлены к ней лучше, чем те, кто стремится отнести ответственность к внешним факторам. Интернально ориентированные субъекты демонстрируют высший уровень производительности, если они работают независимо друг от друга и выбирают индивидуальные способы решения той или иной задачи. Частое внешнее управление мешает интерналам и с увеличением частоты контроля их производительность снижается. Интерналы практически не склонны к депрессиям и различным волнениям. Они не подвержены приступам агрессии, а, наоборот, демонстрируют доброжелательность и терпимость. Интерналы уверены в себе, часто находят смысл и жизненную цель. За такими выводами стоят результаты боль-

шое количество исследований и эмпирических данных. Все вышеперечисленные преимущества интерналов «привязаны» к ядру этого типа, которое выступает внутренней ответственностью; иными словами, от наличия понятия о том, что все в жизни субъекта, так или иначе, зависит только от него.

В исследованиях Т. Н. Щербаковой, посвященных взаимосвязям субъективного контроля и личностного роста педагога, интернальность-экстернальность отличается причинно-следственной (детерминистской) областью (ответственность за причины своих неудач). Первая область ответственности относится к прошлому, а вторая – к настоящему и будущему. Необходимо обратить внимание на то, что связь между прошлым, настоящим и будущим можно рассматривать с позиции процессов прогнозирования и ретроспекции, которые образуют основу рефлексивных процессов. «Положительное» интернальное управление не является одномерной характеристикой, позволяющей личности сохранить уверенность в себе, активный подход и чувство контроля над событиями собственной жизни, не получая чувство прохождения всеобъемлющего чувства вины и эмоциональной дезадаптации. Существуют экспериментальные данные, которые характерны именно для такой модели локуса контроля [210].

Среди прочих представляет интерес работы Л. Ф. Бурлачука и Е. Ю. Коржовой с точки зрения исследования зависимости от восприятия жизненных событий от уровня субъективного контроля. Лица с высоким уровнем этого контроля отличаются высокой продуктивностью воспроизведения образов жизни, высокой значимостью событий, которые тесно связаны с изменениями среды (особенно в области подготовки, повышения квалификации). Все это указывает на эффективность социальной адаптации и является предпосылками к дальнейшему развитию успешной карьеры личности. Такие субъекты также характеризуются низкой реализованностью событий, психологической молодостью, интереса к будущему, признанием печали и радости в жизни [33].

Для группы педагогов с высоким уровнем субъективного контроля наиболее важны ситуации использования своих навыков и знаний, которые они получили на основе анализа их собственной деятельности и окружающих коллег, что, в конечном счете, приводит к «улучшению» качества собственного труда. Для группы учителей с низким уровнем контроля более важна ситуация построения деловых отношений со своими коллегами. Учителя с низким уровнем субъективного контроля более фиксированы на отношениях с коллегами и преподавателями с высоким уровнем субъективного контроля. Последние, как правило, анализируют свою работу и учебные материалы тщательнее коллег по работе, что, несомненно, вносит свой вклад в их дальнейший карьерный успех.

Так, практическая ценность идеи локуса контроля по отношению к исследованию формирования личностных качеств преподавателя, связанных с ответственностью, в настоящее время не вызывает сомнений.

В нашем исследовании мы исходили из положения о том, что ответственность в состоянии организовывать, регулировать, регламентировать жизнедеятельность и профессиональную деятельность личности, выступая при этом одним из компонентов субъектного потенциала личности. Интернальность, таким образом, способна служить в данном исследовании эмпирическим аналогом ответственности. Коррелятами интернальности являются следующие свойства: последовательность в поведении; высокая преобразующая деятельность; потребность в самореализации; наличие временной перспективы; богатство жизненных событий; должный уровень самоконтроля; высокий уровень рефлексивности.

В исследовании мы исходили из рабочего предположения, что процесс формирования и развития ответственности совпадает с процессом интернальности как эмпирического эквивалента ответственности и может изменяться в зависимости от содержания и формы деятельности субъекта в связи с процессами личностного и профессионального самоопределения;

Экспериментальные данные показывают, что процесс формирования и развития субъективного потенциала студентов совпадает с развитием интернальности. Рост интернальности и, следовательно, субъектности и ответственности проявляется у студентов в периоды изменений в учебном процессе. К примеру, в ходе педагогической практики или к концу средней школы, когда вы должны принимать какие-либо важные решения в будущей профессиональной деятельности. Субъект ответственности характеризуется высокой насыщенностью значимого полученного опыта, богатством психологического времени, легкостью актуализации событий прошлого и будущего, вниманием к событиям социальной, природной и социальной среды. Так, ответственность как комплексное интегративное качество самоопределяемой личности неразрывно связана с развитием субъектности и субъектных способностей и может проявляться в различных видах деятельности, но, в любом случае, отражает индивидуальность, авторство, выход за рамки заданной деятельности.

*Роль и место временных и профессиональных и личных перспектив
в структуре потенциала будущих учителей*

В молодом возрасте человек формирует целостную картину мира и своего места в нем; осуществляет процесс профессионального и личностного самоопределения, с которыми тесно связаны кардинальные изменения в восприятии времени; устанавливаются первые планы на дальнейшую жизнь и делается выбор способов их реализации. В структуре субъекта и профессионального потенциала будущего учителя, временная перспектива занимает чрезвычайно важное место. Под ней часто понимается способность индивида действовать на основе этого прогноза относительно отдаленного будущего события. В этом смысле будущее в перспективе времени – временной порядок ожидаемых личностью будущих событий.

Дебют научного обоснования концепции «временной перспективы», пришелся на творчество К. Левина, который использовал эту концепцию для описания целостного представления о человеке, его прошлом, настоящем и будущем [107]. К. Левин понимал жизненную перспективу как некую самопроекцию человека в будущее, которая при этом отражает всю систему его мотивов и в то же время выходит за рамки наличной мотивационной иерархии. К. Левин первым построил пространственно-временную картину, в которой сознание и поведение индивида виделось в свете долгосрочных перспектив и различных характеристик индивидуального жизненного пространства. В психологическом времени человека он выделил области настоящего, ближайшего и далекого прошлого и будущего, а в пространстве – уровни реального и нереального (на основе фантазии) [там же].

П. Фресс впервые ввел понятие «временных кругозоров», схожее с временной перспективой. Он рассматривал это понятие как интегративную характеристику развития временных представлений личности, формирующихся в процессе социальной деятельности, которая ориентирована на прошлое, настоящее или будущее в зависимости культуральных и социальных условий. При изучении доминирующих временных ориентаций, было установлено, что в центре внимания человека лежит обеспокоенность не только настоящим моментом, но обеспокоенность прошлым и будущим в равной мере [45].

За последнее время собралось большое количество эмпирических доказательств того, что человеческая деятельность в значительной мере определяется не только прошлым, но и будущим, которое условно называется «опережающее отражение». Поступки и действия личности, и, следовательно, проявления ее способностей во многом определены ее будущим, именно той моделью, отражение которой станет восприятие человеком его будущей жизни. Овладение временем в таком смысле, по мнению В. Э. Чудновского – это, возможность создавать свои собственные точки

зрения будущего, чтобы увидеть себя в перспективе и работать над воплощением этих идей, стремиться к скорейшему самосовершенствованию [203].

Согласно идеи П. И. Яничева [214], видение будущего в связи с психологическим настоящим мотивирует человека и дает ему ценность или делает их бессмысленными и обесценивает. Но не только настоящее оказывает влияние на перспективное будущее, но и в свою очередь определенные ожидания и представления о будущем воздействуют на поведение человека в настоящем. Так, позитивные ожидания по отношению к будущему придают настоящему большую ценность, а негативные, наоборот, обесценивают его; по отношению к прошлому: представления о будущем сопоставляются с прошлым, принимаются как преемственность и развитие прошлого, либо как его отвержение и его полное отрицание. Человек может считать собственную жизнь в качестве непрерывной линии развития, выступающей за продолжение этого развития в будущем. Или быть может, человек планирует не изменять свой образ жизни или же, искоренить его до полной противоположности. Идеи о будущих возможностях, в соответствии с научными взглядами М. Р. Гинзбурга, состоят в обеспечении смысловой и временной перспективы личности. Другой важной характеристикой является ее будущая временная организация, то есть обеспеченность целей средствами их достижения. На положительном полюсе она выступает в качестве организованной, а при отрицательном – как неорганизованной. Параметры планируемости и варианты организации М. Р. Гинзбург видит в индикаторе «структурированности» [51]. Именно по этому показателю будущее временных интервалов на положительном полюсе является структурированным (спланированный и организованный) и на отрицательном полюсе – в виде аморфного (случайный и неорганизованный). Чем больше время насыщения перспектив события, планов и ожиданий, тем более интенсивным становится смысл человеческой жизни. И наоборот, чем ниже ожидания, планы на будущее и события на временном горизонте, тем более обедневшей и бессмысленной становится его жизнь.

Как отмечает Е. И. Головаха и А. А. Кроника, жизнь без каких-либо жизненных планов, связана с отсутствием положительного образа будущего [56]. Здесь кроется и феномен сопротивления изменениям. Тем не менее, противостояние запланированному развитию может вытекать из обязательств прошлого. Человек часто стремится к целям, которые не присутствуют в настоящем, и находятся в ближайшем будущем, а порой даже за пределами своей собственной жизни. По этой причине мотивы и поведенческие акты анализируются не только по содержанию, но и по моменту их локализации. Доказано, что время в перспективе (реалистичная организация его структуры, четкое обозначение в ней жизненных целей, преемственности и так далее) – результат социализации. Многочисленные эксперименты довольно часто обнаруживают, что, к примеру, у делинквентной молодежи временная перспектива всегда укорочена, тогда, как у не делинквентных юношей осмысление собственной жизни затягивается на значительный период.

Обобщая результаты исследований В. Г. Асеева [13], М. Р. Гинзбурга [51] Я. В. Васильева [35], Е. И. Головахи, А. А. Кроника, Л. Ю. Кублицкене [84], Н. Н. Толстого [167] и пр.) в области изучения жизненной перспективы можно отметить, что большая часть этого психологического явления понимается большинством из них как полная картина будущего. Содержание исследований в этой области, главным образом, соотносится с изучением «программы жизни личности», «жизненной перспективе», «субъективной картине жизненного пути». Исследователи видят жизнь как ряд событий, связанных с субъектным опытом. С точки зрения «событийно-биографического подхода», который разработали перечисленные авторы, психологическое будущее человека определяет способы переживания жизненных событий.

Существующее определение жизненной перспективы указывает на отсутствие единства в подходе к изучению этого явления. Как говорит Е. В. Некрасова, некоторые авторы связывают жизненно важную перспек-

тиву с реализацией своих целей [145]. Как считает В.Н. Украинец, было бы правильнее рассматривать перспективу индивидуальной жизни через понятие «ожидания», которое отражает не только позитивные, но и негативные обстоятельства жизни человека. В этой жизненной перспективе и действуют, как неизбежные повторения определенных событий, будущие изменения в жизни человека. В частности, проявлением объективного обоснования жизненных перспектив индивида является понимание конечности индивидуального существования [191].

В. И. Ковалев считает, что жизненные перспективы являются своего рода «просмотром» человеческого бытия в сознании, фиксации различных событий, изменений на протяжении всего жизненного пути человека. Понимание личности своего существования способствует тому, что образ будущего создается готовностью действовать определенным образом [83].

К. А. Абульханова-Славская [1] предлагает различать психологические, личностные и жизненные перспективы, как три абсолютно разные концепции и понятия.

Личностная и психологическая перспектива – это не только познавательные способности предвидеть будущее, но и неотъемлемая готовность к нему в настоящем, установка на будущее (например, готовность к решению будущих задач). Личностная перспектива открывается при наличии способностей, как будущих возможностей, поэтому личность становится готова к зрелости, и, следовательно, к готовности к неожиданностям, связанным с ее потенциальной способностью организовать время. Психологическую перспективу имеет тот, кто способен «предвидеть» будущее, видеть личную перспективу и имеет жизненный опыт. К. А. Абульханова-Славская [2] указывает на то, что «жизненная перспектива» – это не только цель будущего, но также и ценность, и темп движения жизни, его оптимального развития, да и в общем целом, усиление активности человека. Образование перспектив жизни носит субъективный характер и с психологической точки зрения ее наличие – это ориентация на будущее, понимание будущей реализации, которая указывает на потенциал личного разви-

тия. Похожей точки зрения придерживаются и Е. И. Головаха А.А. Кроник, которые определяют срок жизни, как "потенциал для личного развития" [56].

По данным В. Н. Маркова [128], тем больше успехов в различных областях характеризуют образ жизни человека, чем больше его потенциал. Таким образом, наиболее подходящий метод для изучения потенциала – психобиографический.

По мнению Н. С. Пряжникова [169], с профессиональной точки зрения, профессиональная перспектива – это более обобщенный образ, который сосредоточен на отдаленном будущем, поэтому он носит менее конкретный характер. Однако, профессиональные перспективы, как правило, более оптимистичны. Именно на основе подобных перспективы нередко разрабатываются различные конкретные профессиональные планы. При всем при этом, перспектива может быть одна, в то время как планов по осуществлению этой самой перспективы несколько. Основу профессиональных перспектив, и основу профессиональных планов, и даже основу профессионального выбора составляют ценностно-смысловые ориентации личности.

По мнению А. А. Деркача, профессиональные и личностные жизненные перспективы, как правило, перекрывают друг друга и объединяются в единый «путь-цель» [60]. Например, овладение в должной степени определенной профессией часто помогает найти спутника жизни или улучшить свой уровень жизни.

Так, пространственно-временной континуум, субъектно-профессионального потенциала будущего преподавателя можно рассматривать как непрерывные во времени и пространстве перспективы профессионализма. Центр событийно-временного континуума – это субъект, который «организует» перспективы, создает свою управляемую событиями и временем структуру, проектирует отношение к прошлому, настоящему и будущему, преобразуя ценностно-смысловые отношения, в зависимости от обстоятельств и этапов развития субъектности.

*Компетентностные основы
предметно-профессионального потенциала
будущего преподавателя*

Содержание предметно-профессионального потенциала связано с понятием «компетентность» и ассоциируется с профессионализмом педагога, с его готовностью к успешному решению профессиональных задач.

Компетентностный подход ориентирован на субъектно-субъектное взаимодействие, в котором студенты в большей степени, чем обычно, вовлечены в учебный процесс. Развиваясь как субъекты образования, студенты начинают лучше понимать смысл и значение своей познавательной и будущей профессиональной деятельности, которая стимулирует процессы саморегуляции и воли, развивает способность принимать решения в сложных жизненных и профессиональных ситуациях. Компетентностный подход не отрицает, а дополняет обязательный элемент учебного процесса – субъектность студента. Модель компетентности образования принципиально зависит не только от внешней стороны предлагаемого контента, но и от субъективно-личностных характеристик студента.

Компетенция – это общая способность и готовность человека к деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению и ориентированы на независимого человека, участвующего в учебно-познавательный процесс и, в конечном счете, сосредотачивающем внимание на своей успешной интеграции в общество.

Профессиональная компетентность педагога, на наш взгляд, является качественной характеристикой отдельного специалиста, которая связана со способностью и готовностью применять научно-теоретические знания для решения важных задач в социальной и профессиональной сфере. Под профессиональной компетентностью педагога мы понимаем способность человека эффективно реагировать на конкретные социально-экономические изменения в России, связанные с модернизацией системы образования и, в частности, с подготовкой будущих специалистов. Компетенция может

быть определена с помощью заданной суммы знаний и умений, потому что значительную роль в ее проявлении отдают обстоятельствам. Компетенция в то же время тесно связана с мобилизацией знаний, навыков и поведенческих отношений, настроенных на конкретные условия деятельности.

Е. И. Рогов [173], Н. В. Кузьмина [100] и О. М. Шиян [208] ссылаются на различные концепции «профессиональной компетентности» как совокупности профессиональных требований, наряду с такими терминами, как «профессионализм», «профессиограмма личности», «профессиональной готовность» и др.

Термин «профессионализм» несет в себе понимание способностей человека систематически, эффективно и надежно выполнять непростую деятельность в разных условиях. Самый необходимый компонент профессионализма – профессиональная компетентность. Профессионализм будущего учителя все чаще рассматривается через понятие профессиональной или профессионально-педагогической компетентности.

Образовательные технологии, используемые в качестве составной части компетентностного подхода, должны соответствовать деятельностной части компетенции, иными словами, позволять приобретать новый опыт в работе с навыками и знаниями при их надлежащем использовании. Это увеличивает вероятность развития субъективных качеств, необходимых для эффективной работы в рамках конкретной компетенции. Преобладающими обучающими технологиями могут выступать технологии, способные обеспечивать саморазвитие и самоактуализацию личности, а так же обязаны способствовать поиску подходящих способов решения жизненных и профессиональных проблем.

Доминирующее место в компетентностном подходе занимают субъективные качества личности, которые позволяют будущим профессионалам быть успешными в обществе. Так, продуктом образования выпускника высшего учебного заведения обязаны стать: его субъективный потенциал, как гражданина, как человека, и как специалиста в связи с соответствующими требованиями, которые включают в себя объекты предметно-

профессиональной компетентности, в том числе саморегуляцию и самоопределение, ответственность, рефлексивную компетенцию и др.

Субъектно-профессиональный потенциал личности будущего педагога актуализируется в его будущих формирующихся способностях для практической реализации в учебном процессе высшего учебного заведения в виде индивидуальных траекторий и программ личностно-профессионального саморазвития; осуществление необходимой для них коррекции; самосовершенствование; самоанализ профессиональных и жизненных достижений; усиление роли общепрофессиональных и специальных компетенций.

Мы исходим из понимания процесса самоактуализации субъектно-профессионального потенциала как перехода потенциальных свойств субъекта в актуальные. Способы актуализации учителем его будущего субъектно-профессионального потенциала неразрывно связаны с деятельностью во всех сферах жизни: учебной и профессиональной, а также с временной ценностно-смысловой перспективой и связанной с ней профессионально-личностной перспективой, с ответственностью, регулирующей, регламентирующей и организующей поведение.

Содержание субъектно-профессионального потенциала личности педагога может по праву соотнесено с «субъектными компетенциями» профессионала и, в конечном счете, – с общей профессиональной компетентностью, с готовностью и способностью эффективно справляться с различными типами профессионально-педагогических задач. Таким образом, мы считаем, что профессиональная компетентность можно рассматриваться как отражение субъектно-профессионального потенциала личности.

Субъектно-профессиональный потенциал личности педагога может быть определен как интегральное образование – единство профессионально-педагогических и субъектно-профессиональных компетенций, ответственности, ценностно-смысловой перспективы, адекватных содержанию педагогической деятельности, возникающей в результате деятельности человека как субъекта образовательной и профессиональной деятельности.

Раскрытие личностного потенциала чаще всего происходит в процессе формирования профессионализма. Этот процесс включает в себя: выбор профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей; разработки собственных правил и стандартов профессиональной деятельности, формировании своего самосознания как будущего профессионала, обогащая опыт будущей профессии своим собственным личностным переосмыслением.

Выводы по 1 главе

Изучение теоретических и методологических основ формирования субъектно-профессионального потенциала будущего бакалавра педагогического образования позволило сделать следующие выводы:

➤ Выявлено многообразие концептуальных подходов к осознанию широкого спектра ресурсных характеристик человека. Этот факт позволяет определять теоретический конструкт, который в свою очередь делает возможным объединить и системно проанализировать широкий спектр разноразличных психолого-педагогических параметров, определяемых как ресурсные параметры личности. Полагаем, что применительно к личности как субъекту профессионального саморазвития все рассматриваемые нами ресурсные характеристики органичным образом интегрируются понятием субъектно-профессиональный потенциал личности, который предполагает их специфическую конфигурацию в определенный пространственно-временной период, который именуется самоопределением личности.

➤ Одним из пространств самоопределения личности, в котором наиболее полно актуализируется субъектно-профессиональный потенциал личности, выступает профессия. С позиций субъектно-деятельностного и компетентностного подходов мы рассматриваем в качестве системообразующих психологических ресурсов личности (потенциалов) такие компоненты, как локус контроля, временную и ценностно-смысловую перспективу, рефлексивность, ответственность, жизнестойкость и общепрофессиональные, в том числе субъектно-профессиональные компетенции.

➤ Неразрывная связь субъектного и профессионального потенциала обеспечивается детерминацией локуса контроля, жизнестойкости, рефлексии, ценностно-смысловой и временной перспективы, ответственности, ценностно-смысловых компонентов личности и профессиональной компетентностью, представляющих основные детерминанты саморегуляции и выбора стратегии личностного и профессионального самоопределения.

➤ Становление и развитие субъектно-профессионального потенциала будущего педагога как особого личностного новообразования, системной характеристики социально и профессионально зрелой личности, связано с решением проблем своего будущего, с формированием субъектно-рефлексивной позиции личности к самой себе, к деятельности, к профессии учителя, к людям, миру в целом. С точки зрения процесса самоопределения личности формирование субъектно-профессионального потенциала будущего педагога характеризуется переходом от внешнего локуса контроля к внутреннему, т.е. к саморегуляции своей деятельности. Внутренний локус контроля, наряду с жизненной перспективой, с осмысленностью и ощущением результативности жизни выступают личностными ресурсами (потенциалами) будущего учителя.

➤ Субъектно-профессиональный потенциал будущего педагога может быть определен как интегральное единство субъектных и профессиональных компонентов: внутреннего локуса контроля, временной и ценностно-смысловой перспективы, рефлексии, ответственности, жизнестойкости и сформировавшихся на этой основе субъектно-профессиональных компетенций, сформировавшихся в результате активности студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности и образовательного процесса в вузе.

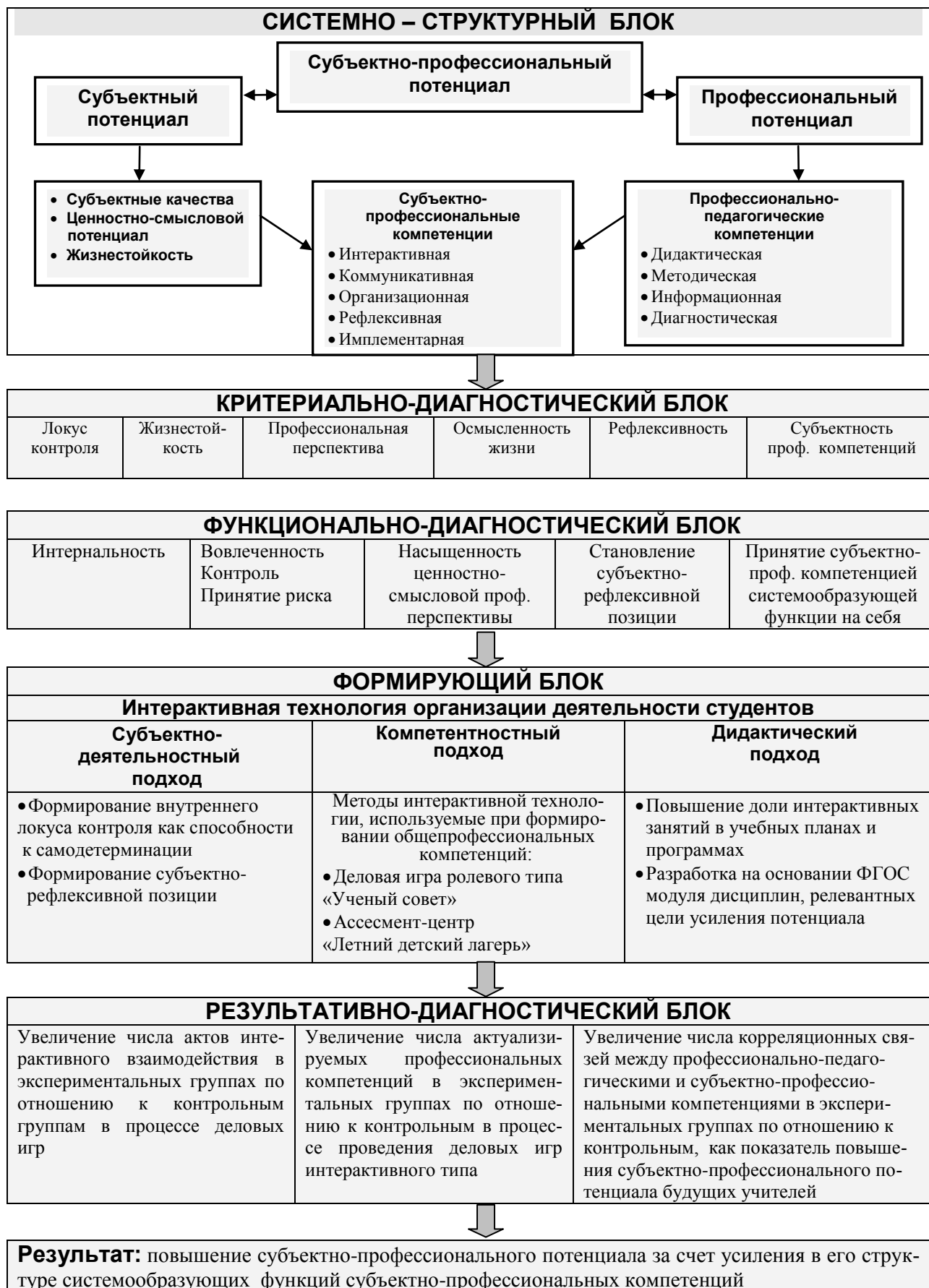


Рис. 1. Структурно-функциональная модель повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя средствами интерактивной технологии

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ПОВЫШЕНИЯ СУБЪЕКТНО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА (на примере подготовки бакалавров педагогического образования, профилей «русский язык» и «изобразительное искусство»)

2.1. Эмпирическое исследование субъектных и профессиональных компонентов потенциала будущих учителей

В связи с задачами исследования на первом этапе проведена диагностика базовых (субъектных) компонентов потенциала: локуса контроля (интернальности-экстернальности), структуры ценностно-смысловых образований, ценностно-смысловой временной перспективы, рефлексивности, ответственности, жизнестойкости студентов филологического (будущих учителей русского языка) и художественно-графического факультета (будущий учитель изобразительного искусства – ИЗО), всего 96 испытуемых. Компетентными судьями (учителями и методистами вуза) у данной категории студентов также оценивалась сформированность общепрофессиональных компетенций.

2.1.1. Локализация контроля как основа формирования субъектного потенциала будущих учителей

В. И. Чирков [202], анализируя психологическую природу внутренней и внешней мотивации, указывает на исследование Р. де Чармса [215], использовавшего конструкцию «локуса каузальности» в своих исследованиях. По словам Р. де Чармса, как только человек начинает воспринимать себя как первопричину своего собственного поведения ... только тогда мы можем говорить о внутренней мотивации его деятельности. В тех случаях, когда человек воспринимает первопричины своего поведения, как внешние по отношению к себе, его активность становится внешне мотивированной. Так, внутренняя мотивация человека имеет внутренний локус каузально-

сти. При внешней же мотивации человек характеризуется внешним локусом каузальности [там же].

По словам Д. А. Леонтьева, наличие индивидуального потенциала или его отсутствие в различных подходах в психологии может быть обозначено такими терминами, как Эго, воля, сила, локус каузальности и т.п. Однако, Д. А. Леонтьев так же считает, что понятие потенциал в большей степени соответствует понятию «жизнестойкость», представленному С. Мадди, который определяет жизнестойкость не в качестве личностного качества, а как полноценную систему установок или убеждений – установки на включение в противовес изоляции и отчуждению, установки контролю над событиями, в противовес чувству бессилия и установки на принятие многочисленных рисков в противовес желанию оказаться в безопасности и свести к минимуму стресс [111]. Разработав тест жизнестойкости и проведя с его помощью большое количество исследований, С. Мадди установил, что жизнестойкость – это та базовая характеристика личности, которая опосредует воздействие на ее сознание и поведение всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств [119].

Д. А. Леонтьев подчеркнул, что феноменология индивидуального потенциала заключается не столько в основных чертах или единицах, сколько в особенностях системы организации человека в целом, в которой системообразующей характеристикой выступает произвольность и, в итоге, саморегуляция личности [111].

С. Мадди показал, что только в тех случаях, когда приоритет развития личности является началом психологических потребностей, человек думает о смысле жизни, чтобы построить свою будущую перспективу, у него возникает система опосредствования своей жизни через жизненные цели, смыслы, которые являются основой саморегуляции [119].

Таким образом, согласно теории Д. А. Леонтьева, проблематика формирования личностного потенциала может трактоваться, как проблема

формирования потенциала саморегуляции, и, следовательно, как проблема связанная с проблемой «локус причинности (каузальности)» [109].

По словам К. Муздыбаева [141], «характерные черты интерналов – это моральная нормативность, воображение, доверчивость, «сердечность», утонченность, общительность...» Несмотря на то, что, по словам того же К. Муздыбаева, интерналы менее восприимчивы к тревожным и депрессивным состояниям по сравнению с экстерналами, в группе интерналов могут иметь место указанные признаки «философской интоксикации», которая и приводит к появлению многих косвенных оснований считать группу интерналов психологически более старой.

Интерналы уделяют больше внимания обучению, повышению своей квалификации и в общем целом они более ответственны, нежели экстерналы. Возможно, что студенты-интерналы сильно сосредоточены на развитии в своем характере истинных педагогических качеств, они более четко воспринимают себя как учителя, проецируя эту точку зрения на свой образ жизни, что приводит к подобным результатам исследованию. Но акцент на педагогическую деятельность влияет лишь на восприятие картины жизненного пути, а не меняет его полностью. Таким образом, в общем случае, интерналы характеризуются значительной временной перспективой, превышающей временную перспективу экстерналов.

Интерналы в своих временных стремлений в большей степени ориентированы на будущее. Они лучше способны осмыслять периоды времени и, возможно, воспринимают течение времени несколько иначе, в сравнении с экстерналами. По сравнению с последними, временная перспектива интерналов охватывает большую площадь жизни, как в будущем, так и в прошлом, независимо от того, какой характер (будь тот личный или безличный) носили события. Будущее интерналов насыщено большим количеством событий, чем экстерналы похвастаться не могут. Течение времени от настоящего к будущему (направленность времени) представляется интерналам более быстрым, чем экстерналам.

Это позволило утверждать, что субъектная позиция интерналов достигает более высокого уровня развития, чем у экстерналов, так как высокая внутренняя организация интернала обеспечивает возможность личности реализовать себя в качестве творца, организатора и распорядителя собственной жизнедеятельности. Планирование, многочисленные побуждения, ориентация, организация и направленность деятельности, механизмы её регуляции и способы осуществления – это все психологические структуры, характеризующие высокоорганизованного субъекта. Все эти структуры, как ни странно, с уверенностью можно отнести к особенностям восприятия жизни интерналами.

Исследования Е. Ю. Коржовой [88], Л. Ф. Бурлачука [33], Т. Н. Щербаковой [110], R. Eisenman [222], P. D.Hersch, К. Е. Scheibe [230] и др. показали, что интерналы характеризуются более высокой насыщенностью значимых переживаний, богатством психологического времени, лёгкостью активизации образов прошлого и будущего. Более того, они уделяют равное внимание в содержании своего сознания не только счастливым, но и неприятным событиям своей жизни, что даёт все основания утверждать о наличии более адекватного отношения к жизни у интерналов, нежели у экстерналов.

Все это дает право утверждать, что интерналы более реально понимают собственную роль в жизнях других людей, особенно в жизнях членов своей семьи, которой интернал уделяет значительное внимание. Большая временная перспектива интерналов свидетельствует о наличии весьма определённого смысла жизни. J. В. Rotter [224] отметил, что «чем больше субъект верит, что все в жизни зависит от его собственных навыков и способностей, тем в большей степени он придает своей жизни смысла и целей.» Тем не менее, вместе с тем «неспособность управлять своими делами, т.е. экстернальность локуса контроля, в свою очередь, зачастую вызывает чувство подавленности, невротические синдромы, чувство обеспокоенности, понижая общую удовлетворённость жизнью». Интернальность локуса кон-

троля, обратно, способствует нормальному функционированию личности, внушая ей самоуважение.

Интерналы, как правило, стараются подчеркнуть свою индивидуальность и уникальность, в то время как экстерналы пытаются «быть как все». По словам К. Муздыбаева [141], в ситуациях, когда необходимо принять важное решение, интерналы ориентируются в основном на тонкости и особенности информации, в то время как экстерналы первым делом обращают внимание на социальные требования, забывая при этом о своих задачах. Интерналы, наоборот, характеризуются пониманием и принятием задач и установок деятельности на всех этапах их реализации, а также способностью и готовностью индивида определять личностные задачи в случае необходимости. Чувствуя себя хозяевами своей судьбы, интерналы обладают замечательной способностью самостоятельно приспособливать свою деятельность к обстоятельствам, ей сопутствующим, принимая во внимание поставленную цель, а стремление к достижению этой цели мобилизует (активизирует) все физические, и, особенно, психические способности их личности. В целом, интерналы находятся в состоянии непрерывной деятельности, постоянной активности, трансформации всего окружающего, и, прежде всего, самих себя.

На самом деле, исследование показало, что сосредоточенность интерналов на себе, несколько большая, по сравнению с экстерналами, их ауторефлексия, указывает на то, что интерналы действительно вовлечены в процесс самосовершенствования.

Ещё одной особенностью интерналов, характеризующей высокий уровень их рефлексивности, является внутренняя «независимость» от внешних воздействий, устойчивость взглядов и убеждений, которые также могут указывать на несколько больший психологический возраст интерналов по сравнению с экстерналами.

Экспериментально доказано, что студенты-интерналы во всех видах деятельности больше нацелены на успех, нежели экстерналы [142]. Неудача

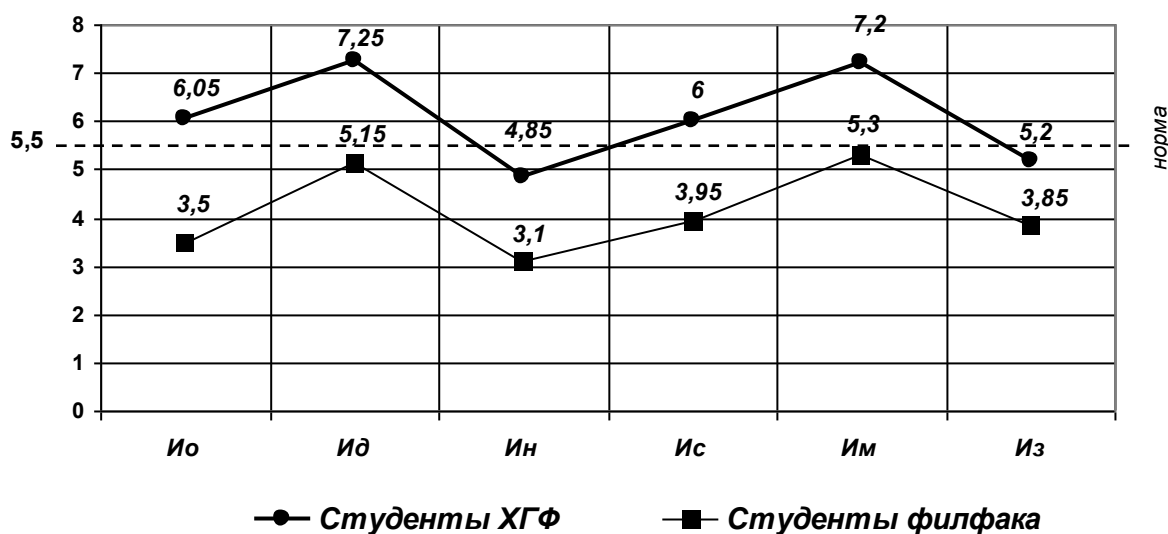
неприемлема для интерналов, если успех зависит от их навыка, мастерства, способностей. Они более последовательны в своем поведении, стремятся к решению поставленных задач, прикладывают все усилия для выполнения необходимой работы и более ответственны, чем студенты – экстерналы. Обладая значительной временной перспективой, студенты – интерналы характеризуются наличием весьма определенного смысла жизни. В большинстве случаев они имеют четкую картину развития своего жизненного пути в ближайшем будущем и мобилизуют все возможности своей личности для достижения намеченных целей и определения задач развития личности [там же].

По результатам многочисленных исследований интерналы способны достигать более высоких показателей обучения. Более того, исследования показывают, что, как в обучении, так и на рынке труда интерналы больше, чем экстерналы, убеждены в том, что тяжелая работа приведет к высокой производительности, а высокая эффективность помогает обеспечить достойную награду. Интерналов, на самом деле, больше волнуют свои академические достижения, причем заботят так сильно, что их ответы содержат психологическую защиту, направленную на преодоление беспокойства об их будущем. Хотя в ходе исследования особенности такой защиты обнаружались и у экстерналов.

В связи с задачами исследования на первом этапе с помощью теста-опросника субъективной локализации контроля (модификация шкалы I-E Дж. Роттера Е. Ф. Бажина, С. Р. Пантилеева, В. В. Столина [186]) проведено диагностическое исследование локуса контроля (интернальности) 24 студентов художественно-графического факультета и 24 студентов филологического факультета. В I группу вошли будущие учителя русского языка, во II группу – будущие учителя ИЗО.

Диагностика локуса контроля показала статистически значимые различия по t-критерию Стьюдента между группами студентов филфака и ХГФ по всем основным шкалам теста в пользу будущих учителей ИЗО.

Диаграмма 1



**Результаты теста «локус-контроля» у студентов
филфака и ХГФ (средние значения)**

Таблица 1

**Показатели значений t – критерия Стьюдента по тесту
«локус-контроля» у студентов филфака и ХГФ**

Шкалы	Значения t – критерия Стьюдента	Характеристики значений критерия
Ио	t = 4,544	$t > t_{0,01}$: статистически значимое различие
Ид	t = 3,598	$t > t_{0,01}$: статистически значимое различие
Ин	t = 2,854	$t > t_{0,01}$: статистически значимое различие
Ис	t = 3,315	$t > t_{0,01}$: статистически значимое различие
Им	t = 3,633	$t > t_{0,01}$: статистически значимое различие.
Из	t = 1,873	$t < t_{0,05}$: различие не является статистически достоверным.
$f = 20 + 20 - 2 = 38.$ $t_{0,05}(40) = 2,021; t_{0,01}(40) = 2,704.$		

Статистически значимыми оказались различия практически по всем тестовым шкалам. Единственное и исключение относится лишь к шкале интернальности в производственных отношениях (I_n), характеризующееся неу-

тойчивой статистической значимостью ($t_{0,05} < t < t_{0,01}$), и шкала интернальности в отношении здоровья и болезни (I_3), где различия не являются статистически достоверными ($t < t_{0,05}$). Статистическая значимость различий в показателях рассчитывалась по критерию Стьюдента (t-критерию). Таким образом, не только уровень интернальности испытуемых – студентов художественно-графического факультета превышает по всем показателям уровень интернальности испытуемых – студентов филологического факультета, а статистическая значимость различий между показателями данных групп является достоверной практически по всем шкалам, за исключением шкалы интернальности в отношении здоровья и болезни.

Итак, результаты проведенного эмпирического исследования локуса контроля студентов филфака и ХГФ свидетельствуют о большей интернальности последних, что может быть интерпретировано в рамках различий в специфике профессии и личностных качеств будущих учителей. Если профессия учителя ИЗО предполагает больше «степеней свободы» в трудоустройстве (общеобразовательная или художественная школа, сфера рекламы, музеи, выставочные залы и др.), то профессия учителя русского языка имеет достаточно узкую сферу применения (общеобразовательная школа, редактор в газете, журнале). Основываясь на полученных нами данных, мы вправе объяснить различия в количественных показателях интернальности направленностью и личностными качествами абитуриентов и соответственно различным уровнем их интернальности и, соответственно, субъектности.

2.1.2. Роль и место временной и профессионально-личностной перспектив в структуре потенциала будущих учителей

Пространственно-временной континуум или хронотоп, субъектно-профессиональной позиции будущего педагога представляет собой перспективу субъектности, непрерывную во времени и пространстве. Центром этого пространственно-временного континуума является субъект, который создает пространственно-временной континуум, формирует структуру событий и

времени, конструирует свое отношение к прошлому, настоящему и будущему, варьируя ценностно-смысловые отношения в зависимости от обстоятельств и стадии развития субъектности.

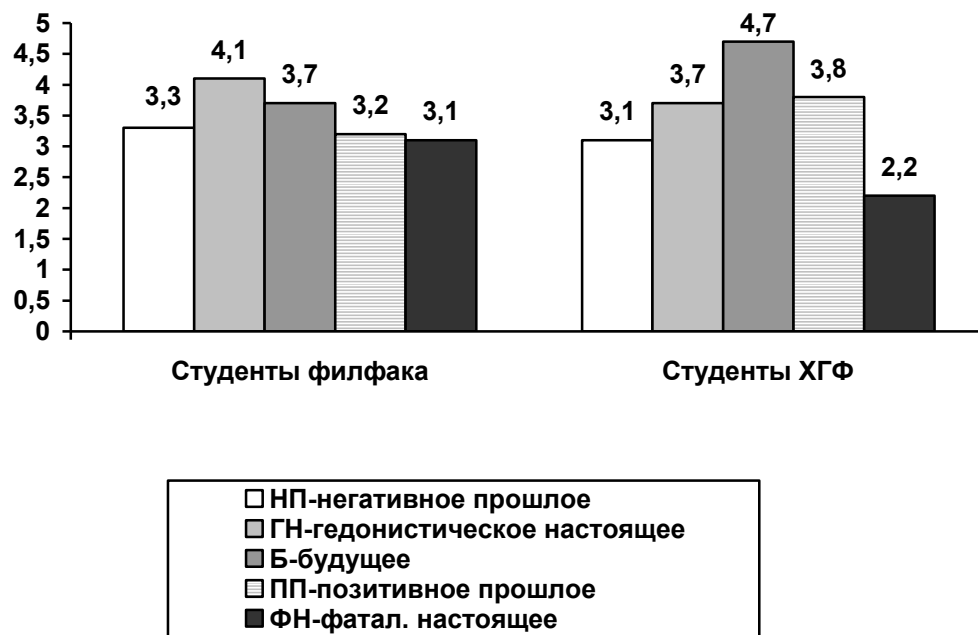
По К. Левину, временная перспектива – «целостность видения человеком своего психологического будущего и психологического прошлого в данное время» [107]. Ж. Нюттен настаивает на рассмотрении понятия временной перспективы по аналогии с пространственной перспективой. А для К. Леннинга временная перспектива – когнитивная операция, включающая в себя эмоциональную реакцию на воображаемые временные зоны (настоящее, прошедшее и будущее), так и предпочтение располагать действие в какой-либо темпоральной зоне» [218]. Ф. Зимбардо [232], К. Леннингс [218] выделяют во временной перспективе когнитивный, эмоциональный и социальный компоненты. Формирование временной перспективы зависит от модели семьи, социального и экономического статуса личности, экономической и политической ситуации в районе ее существования, наличия в опыте субъекта травматических событий и персональных успехов.

Возможно рассмотрение временной перспективы, как выражения собственной системы смыслов человека. Ф. Зимбардо и Дж. Бойд [232] считали, что временная перспектива – это стабильная диспозициональная характеристика, находящая свое отражение в пяти основных измерениях временной перспективы: позитивное и негативное прошлое, будущее, фаталистическое и гедонистическое настоящее. Фактор «позитивное прошлое» – это радужное, сентиментальное и ностальгическое отношение к своему прошлому. Он отличается позитивной реконструкцией прошлого. Результат реальных травматических и неприятных событий или негативной реконструкции событий прошлого – негативная установка, понимающая под собой боль и сожаление. Гедонистическое настоящее осознается как получение удовольствия в настоящем, отсутствие заботы о последствиях и будущих выгодах. Фаталистическое настоящее выражает твердую убежденность, что будущее непре-

делено, а настоящее обязано переноситься с покорностью. Ориентация на будущее определяет стремление к целям и вознаграждениям будущего, характеризуется планированием. Ф. Зимбардо подчеркивает важность не отдельной временной перспективы, а именно баланса временных ориентаций. Иными словами, сбалансированная временная перспектива или оптимальная перспектива. Баланс перспектив подразумевает умеренно-высокий уровень ориентаций на будущее, гедонистическое настоящее и позитивное прошлое, а также умеренно низкий уровень для негативного прошлого и фаталистического настоящего [71].

Для измерения временной перспективы мы использовали опросник предложенный Ф. Зимбардо [там же]. Данный способ оценки темпоральной перспективы выбран нами как наиболее проработанный и полный инструмент. В результате опроса мы выяснили, что ориентация на будущее более всего выражена у студентов ХГФ (4,7) и менее выражена у будущих учителей филологов (3,7). Это объясняется тем, что профессиональная перспектива у студентов ХГФ шире, чем у студентов филфака, перспектива которых имеет более узкие сферы приложения и, в основном, ориентирована на школу, тогда, как будущее у студентов ХГФ не ограничивается работой учителя. А вот переживание гедонистического настоящего свойственно студентам обоих факультетов. Это же относится и к оценке прошлого. Оно позитивно воспринимается как студентами филфака, так и студентами ХГФ. Тем не менее, филологи воспринимают настоящее как более фатальное (беспросветное), чем студенты ХГФ. Но, в целом, и те и другие воспринимают настоящее скорее позитивно, чем негативно.

Диаграмма 2



Тип временной перспективы студентов филфака и ХГФ

На следующем этапе исследования была применена модифицированная методика «Профессиональной автобиография». Она позволила определить «вес» событий в пространственно-временном континууме будущих педагогов филфака и ХГФ с различным уровнем интернальности: оценку событий испытуемых, качество событий профессионального пути; степень влияния многочисленных событий на испытуемых; среднее время антиципации и ретроспекции событий; содержательную характеристику событий, оказавши влияние на выбор профессии преподавателя.

В соответствии с выдвинутым тезисом о связи образовательного профиля и формирования профессиональной направленности будущего учителя предполагалось, что они положительно соотносятся с уровнем интернальности (внутренним локусом контроля) – эмпирическим аналогом субъектности. Тестируемые студенты ХГФ, принадлежавшие к категории интерналов, показали следующие результаты: высокую продуктивность воспроизведения событий, оказавших влияние на их профессиональное становление, превышающую нормативные показатели, легкость актуализации важных событий

профессиональной направленности в прошлом и будущем, большую насыщенность переживаний. При этом, результаты показали следующее: сравнительно невысокую реализованность событий будущей профессиональной карьеры, большее число событий касающихся повышения квалификации, карьерного роста, будущей работы, богатство психологического времени, психологическую молодость, наличие временной перспективы, высокую степень потенциальности событий профессионального роста, превышающая норму. Подобный анализ всех вышеперечисленных событий профессиональной направленности в группах показал, что будущие события преобладают над прошлыми и радостные над грустными. Если сравнить данные показатели с «нормативами», которые предлагает Л.Ф. Бурлачук и Е. Ю. Коржова [33], можно сделать вывод, что испытуемые обеих групп охватывают больше событий, чем в «норме».

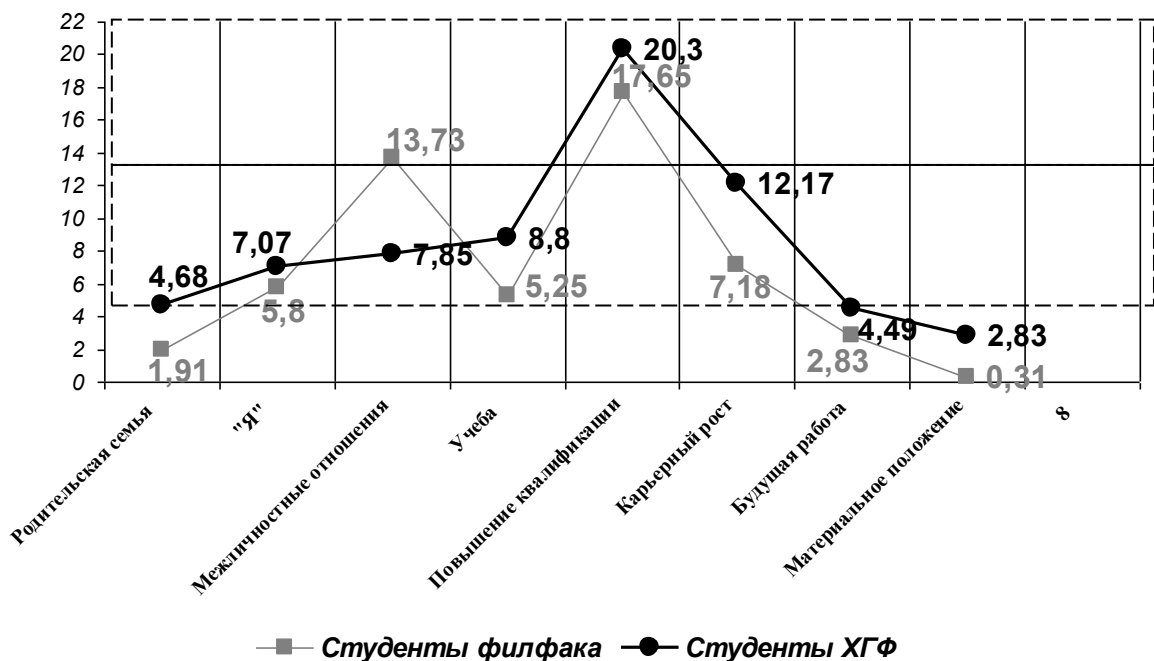
Таблица 2

Группы событий	Виды событий							
	«Я»	Межличностные отношения	Родительская семья	Учеба	Повышение квалификации	Карьерный рост	Будущая работа	Материальное положение
Студенты ХГФ	7,07	7,85	4,68	8,80	20,3	12,17	4,49	0,83
Студенты филфака	5,8	13,73	1,91	5,25	17,65	7,18	2,83	0,31
Достоверность различий между группами	$t \approx 0,63$ $t < t_{0,05}$	$t \approx 1,53$ $t < t_{0,05}$		$t \approx 0,533$ $t < t_{0,05}$	$t \approx 0,67$ $t < t_{0,05}$	$t \approx 1,43$ $t < t_{0,05}$		

«Вес» событий с учетом их вида в пространственно-временном континууме профессионального пути у студентов филфака и ХГФ (по результатам методики «Профессиональная автобиография»)

Анализ числа событий, различающихся по степени влияния, показал, что испытуемые обеих групп продуцируют больше всего значительных событий (причем эти показатели выше нормы). По среднему времени ретроспекции и антиципации событий группы студентов ХГФ и филфака значительно различаются. А вот временные показатели испытуемых группы студентов ХГФ превышают показатели испытуемых группы студентов филфака. Выявленная закономерность заслуживает внимания, потому что, чем больше событий воспроизводит испытуемый, тем выше его общая продуктивность, характеризующаяся, как правило, богатством психологического времени, богатством и легкостью актуализации образов прошлого и будущего, а также адекватностью психического состояния и социальной адаптированностью, причем количество называемых событий, может означать стремление преодолеть беспокойство, «разложив по полочкам» свою жизнь.

Диаграмма 3



«Вес» событий с учетом их вида в пространственно-временном континууме профессионального пути у студентов филфака и ХГФ (по результатам методики «Профессиональная автобиография»)

На основе полученных данных мы можем предположить, что у студентов филфака уже круг значимых переживаний (и время более обеднено). Сравнивая полученные данные с нормативными, можно увидеть, что у группы студентов ХГФ «вес» «неприятных» событий ниже нормы. Это говорит о высокой насыщенности значимых переживаний при наличии устойчивой психологической защиты. У группы студентов филфака ниже нормы еще и «вес» прошедших событий, что подчеркивает их частичную нереализованность.

Стоит, однако, отметить, что различия среднегрупповых показателей прошедших событий являются статистически достоверными. Значительной временной перспективой характеризуются обе группы, на что указывают высокие показатели испытуемых в отношении будущих событий (9,27 и 7,75). К тому же, эти показатели почти в 2 раза превышают нормативные. Таким образом, что испытуемые группы студентов ХГФ обладают большей временной перспективой (большей степенью потенциальности событий). При этом события испытуемых группы студентов ХГФ отличаются большей реализованностью, чем события студентов филфака. Все эти отличия статистически достоверны. Поскольку события студентов ХГФ больше удалены в прошлое, может показаться, что они психологически старше. На самом деле это не так. Во-первых, переживания студентов ХГФ характеризуются значительной временной перспективой, превышающей норму, как это уже отмечалось раньше. Во-вторых, среднее время антиципации событий испытуемыми студентами ХГФ в 1,8 раза больше среднего времени ретроспекции, что, вообще, нехарактерно для исследований большинства авторов. Например, в исследованиях Л. Ф. Бурлачука и Е. Ю. Коржовой [33] при сопоставлении степени удаленности перспективы в прошлое и будущее оказалось, что испытуемые склонны указывать более отдаленные от настоящего события (прошедшие) и более близкие будущие. Авторы утверждают, что «это связано со значимостью прошлого

опыта и сложностью предсказания будущего». Однако наше исследование дало несколько иные результаты, причем для обеих групп.

Одним из важнейших диагностических показателей является удаленность событий в прошлое. Чем меньше эта удаленность, тем больше человек открыт для настоящего. «Нормативна» определенная «психологическая молодость» испытуемых. По нормативам Е.Ю. Коржовой, этот показатель в обеих группах намного ниже нормы.

Испытуемые группы студентов ХГФ выделяют не только радостные, но и грустные события, как в прошлом, так и в будущем. Поэтому, в отличие от студентов филфака, они более адекватно воспринимают свою профессиональную судьбу. Как известно, данные, полученные в работе Л. Ф. Бурлачука и Е. Ю. Коржовой [там же] показали, что «педагоги менее устремлены в будущее и чувствуют себя старше, чем, скажем, представители технических специальностей». Это безусловно так, ведь профессия учителя напрямую связана с передачей своего опыта. Безусловно, интерналы уделяют больше внимания учебе, повышению квалификации и более ответственны в работе, в отличие от экстерналов. Студенты, которые в будущем становятся учителями ИЗО осознают себя не только будущими учителями и переносят это восприятие на свой жизненный путь. Для испытуемых обеих групп наиболее значимы события личностного типа, ими продемонстрирована сосредоточенность на себе, своём внутреннем мире, хотя многие исследователи указывают на значимость событий, связанных с изменением социальной среды.

Обратимся к диаграмме 3. У испытуемых двух разных факультетов значимое место в профессиональном самоопределении занимают события, которые касаются повышения квалификации: мастер-классы, краткосрочные курсы, встречи со специалистами высшей квалификации, которые сыграли немаловажную роль в становлении личности будущих педагогов. Все же, число данных событий статистически различаются у студентов ХГФ более значимыми для студентов ХГФ. На втором по значимости месте у студентов ХГФ стоят события карьерного роста – достижение определенных вершин в

профессиональном плане: написание диссертации, создание своего консультативного центра и т.д., а у студентов филфака на втором месте по значимости влияния находятся события, связанные с межличностными отношениями – встречи с интересными личностями. На третьем месте у студентов ХГФ стоит учебная деятельность. Именно она, по их мнению, оказывает огромное влияние на окончательный профессиональный выбор, активизирует профессиональный рост.

Что касается личностных проблем, то и им студенты отводят значительную роль, ведь проблемы своего «Я» тесно взаимосвязаны с профессиональным становлением будущих педагогов. Именно проблемы самосознания, которые возникают в юношеском возрасте, направляют молодых людей в ту или профессию. Данный факт интересен еще и тем, что события личностного характера оказали большее влияние на студентов ХГФ, чем студентов филфака и эти различия носят статистически значимый характер. Невысокий, в целом, рейтинг получили события, касающиеся будущей работы и в особенности материального положения. Видимо, будущие специалисты не верят в перспективе в материальную независимость и не связывают жизненные планы с работой по специальности.

На основании проведенного эмпирического исследования можно сделать выводы о том, что к основным показателям восприятия своего профессионального пути студентами художественно-графического университета относятся следующие:

- высокая продуктивность жизненных и профессиональных образов, которая превышает нормативные показатели;
- легкость в актуализации образов, как прошлого, так и будущего;
- богатство психологического времени;
- высокая адекватность рефлексии актуального психологического состояния;
- высокая насыщенность значимых переживаний,
- устойчивая психологическая защита;

- сравнительно небольшая событийная реализация;
- психологическая молодость.

По результатам теста мы отметили у данных студентов наличие временной перспективы, интерес к будущему. Студенты признаются, что полноценно переживают печали и радости в жизни. Они показали высокую степень потенциальности событий, которая превышает норму. Кроме того, можно отметить и рефлексивный локус в отношении деловых контактов в межличностных отношениях. Таким образом, данные показатели говорят нам о том, что студенты этого факультета имеют высокий субъективный потенциал самоопределения и самореализации. Большинство показателей студентов будущих учителей изобразительного искусства превышают показатели испытуемых группы студентов филологического факультета. Отличие состоит в высокой продуктивности воспроизведения событий, которые оказали влияние их на профессиональное становление. Продуктивность студентов ХГФ превышает нормативные показатели. Кроме того, у них отмечается легкость актуализации значимых событий профессиональной направленности как в прошлом, так и в будущем. У них ярко выражен интерес к будущему. В то же время отмечается сравнительно невысокая реализованность событий будущей профессиональной карьеры, а также присутствует временная перспектива и высокая степень потенциальности событий профессионального роста. Также нами отмечено большее число событий, касающихся карьерного роста, повышения квалификации и будущей работы.

2.1.3. Жизнестойкость как интегральная составляющая субъектного потенциала будущих учителей

Предметом данной части исследования выступало исследование компонентов жизнестойкости в структуре потенциала студентов филологического и художественно-графического факультетов.

Жизнестойкость – особая система отношений человека с миром, включающая в себя такие компоненты, как: вовлеченность, контроль, принятие риска. Высокая степень выраженности данных компонентов позволяет совладать с внутренним напряжением в стрессовых ситуациях, оптимизировать уровень работоспособности и активности. [119].

Жизнестойкость, считает Г. В. Ванаква, выступает «ядром» личности, которое и придает определенное направление всей жизнедеятельности индивида, реализует ее внутренние ресурсы [34, С. 73-74]. Мы провели исследования и по этому показателю. Для этого применялась диагностическая методика «Жизнестойкость» С. Мадди в переводе и адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Расказовой. [115]. В исследовании приняло участие 48 студентов художественно-графического и филологического и факультетов.

На диаграмме 4 отражены результаты исследования выраженности компонентов жизнестойкости. Это контроль, вовлеченность и принятие риска.

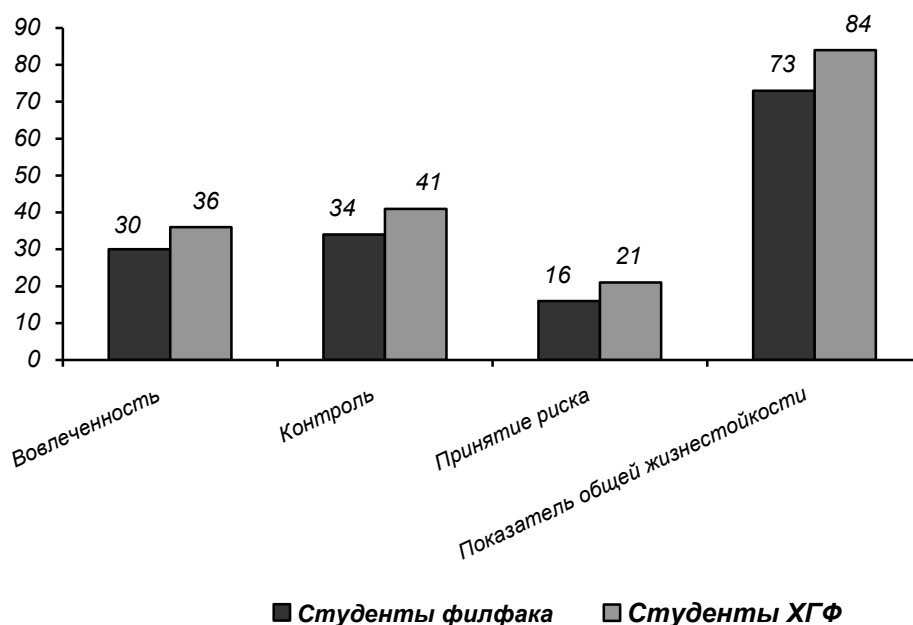
- *Контроль* – убежденность человека в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние и не абсолютно и успех здесь не гарантирован. Человек с сильно развитым компонентом контроля думает, что это он сам выбирает собственную деятельность и свой жизненный путь.

- *Вовлеченность* – «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Индивид получает удовольствие от собственной деятельности, когда он вовлечен в какой-то процесс. В противоположность этому, существует чувство отвергнутости. Оно возникает, когда индивид не участвует в процессе.

- *Принятие риска* – человек убежден в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию. Происходит это за счет знаний, извлекаемых из опыта, который может быть как позитивным, так и негативным. Следует отметить, что человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов пойти на риск. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование [119].

Мы пришли к выводу, что студенты художественно-графического факультета проявляют более высокий уровень вовлеченности в жизнь. У них отмечен стойкий интерес и удовольствие от собственной деятельности. Кроме того, они успешны в обучении, а поэтому ценят и уважают себя (36 баллов). У студентов филологического факультета этот показатель составляет 30 баллов. У студентов художественно-графического факультета также отмечается высокое чувство контроля. Этот показатель составил 41 балл. В данном случае это является показателем личной ответственности за свой выбор и свой жизненный путь. Данные студенты готовы к борьбе за успех своего дела, даже тогда, когда успех деятельности не гарантирован и могут контролировать обстоятельства своей жизни, преобразовать ситуацию, если это необходимо. Таким субъектам жизненные трудности не мешают, они смогут найти выход из сложившейся ситуации.

Диаграмма 4



**Показатели общей жизнестойкости и ее компонентов
у студентов филфака и ХГФ (в баллах)**

Чувство контроля студентов ХГФ выше, чем у студентов филфака (34). Студентам филфака свойственно просчитывать возможные риски и дивиден-

ды, что указывает на некоторую беспомощность личности в сложной ситуации, пассивность. Такие люди не могут в полной мере влиять на негативные события своей жизни, скорее, события оказывают влияние на них.

Студенты ХГФ продемонстрировали также более высокий уровень принятия риска, что свидетельствует о том, что могут они в состоянии воспринимать жизнь как вызов себе, бороться, достигать результатов. Они не боятся трудностей, рассматривают жизнь, как способ получения нового опыта, убеждены, что все происходящее способствует личностному росту и развитию. Принятие риска способствует умению выдерживать неопределенность в сложных ситуациях, действовать творчески, по-новому. Такие вызовы судьбы делают людей сильными и открытыми, любое сложное событие является поворотным моментом в жизни, который способствует росту. Можно сказать, что это достаточно волевые личности.

Студенты филфака отличает невысокий уровень принятия риска. Риск представляет для таких людей опасность, они чувствуют свою беспомощность и пассивность перед обстоятельствами жизни.

Таким образом, по всем параметрам жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) выше показатели будущих учителей ИЗО: они, более, чем студенты филфака убеждены в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное, уверены в том, что они могут влиять на результат происходящего, даже, если успех не гарантирован, готовы действовать на свой страх и риск.

Проведенное эмпирическое исследование позволяет нам сделать следующие выводы:

- Студенты художественно-графического факультета отличает высокий уровень вовлеченности в жизнь, что придает им силы идти к намеченной цели, реализовывать свои профессиональные и личные планы. Студенты, обучающиеся на данном профиле, обладают высоким уровнем жизнестойкости. Такие студенты способны выдерживать экзистенциальную тревогу, тревогу,

сопровождающую выбор будущего. Для них характерно чувство ответственности за свои решения, они рассматривают жизнь, как способ приобретения опыта.

- Студенты филологического факультета демонстрируют средний уровень выраженности компонентов жизнестойкости вовлеченность, контроль и принятие риска. Эти студенты способны преодолевать жизненные трудности без потерь для себя, проявляют невысокий уровень вовлеченности и интереса к жизни и деятельности, испытуемые не всегда видят особого смысла в своих действиях, не могут мотивировать себя, принимать на себя обязательства для личного роста и развития. Молодые люди выбирают для себя путь наименьшего сопротивления, занимают в жизни пассивную позицию.

- В процессе обучения в вузе студенты – будущие педагоги стремятся к профессиональному и личностному самоопределению. От выраженности жизнестойкости зависит успешность в обучении и эффективность будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, по всем параметрам жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) выше показатели будущих учителей ИЗО: они, более, чем студенты филфака убеждены в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное, уверены в том, что они могут влиять на результат происходящего, даже, если успех не гарантирован, готовы действовать на свой страх и риск.

2.1.4. Ценностно-смысловые компоненты потенциала будущих учителей

С. Л. Рубинштейн трактует ценности как особую психологическую реальность, выполняющую функцию целеполагания – опоры для личностного самоопределения [174].

Термин «ценностный потенциал личности» означает, прежде всего, понимание ценностей не как внешних по отношению к личности, социальных явлений, а как интериоризированных сознанием, личностно значимых ценностно-смысловых образований, а так же, признание роли ценностей как прак-

тических ориентиров и критериев поведения. Поэтому, говорить о ценностном потенциале можно только применительно к личности, к ее чувствам и мыслям, идеалам, мировоззрению и, самое главное, к ее жизнедеятельности, понимаемой не только как активный выбор целей, путей, средств жизни, но и в качестве активного личностного самоопределения, саморазвития. Другими словами, ценности образуют ценностный потенциал личности в том случае, если они включаются в структуру человеческого мировоззрения и реализуются в его деятельности; ценностный потенциал индивида, как и любой потенциал, предназначен для практической реализации.

Содержательную сторону направленности личности определяет система ценностных ориентаций. Она составляет основу ее отношений к другим людям, к окружающему миру, к себе самому, к избранной профессии. Это основа мировоззрения и мотивации жизненной активности, а также ядро жизненной концепции [79].

Для данной части исследования в качестве рабочей гипотезы мы отметили предположение о том, что «рефлексия выступает механизмом формирования ценностно-смыслового ядра субъектной позиции будущего учителя». Данное смысловое строение является динамической иерархией личностных смыслов и профессиональных ценностей педагогического труда, которые составляют сущность профессиональной позиции педагога.

В основе М. Рокича лежит прямое ранжирование списка ценностей. Он выделяет две категории ценностей [132]:

- инструментальные ценности – это убеждения человека в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации;
- терминальные ценности – убеждения человека в том, что у него есть цель и он делает все для того, чтобы к ней прийти.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности – цели и ценности – средства.

Мы считаем, что в основе выделения и главенства ценностей лежат рефлексивные механизмы их сопоставления и личностной оценки. Процесс

предпочтения ценностей связан с осмыслением целевых и операциональных компонентов своего индивидуального существования и активности. При этом, у человека может быть две категории ценностей, которые являются идеальными и реальными. Их наличие предполагает, с одной стороны, личностную оценку этих ценностей, с другой – некое обобщение, которое, при всей его абстрактности, тоже имеет личностную окраску.

Мы провели тестирование 48 студентов художественно-графического и филологического факультетов по методике М. Рокича. Обе группы состояли из равного числа участников. После проведения исследования мы составили следующие иерархии ценностей:

- иерархии реальных и идеальных инструментальных ценностей испытуемых – студентов ХГФ и филфака;
- иерархии реальных и идеальных терминальных ценностей испытуемых – студентов ХГФ и филфака.

Более значимыми у студентов филологического факультета выступают следующие терминальные ценности:

- любовь;
- счастливая семейная жизнь;
- здоровье;
- наличие хороших и верных друзей.

Идеальными качествами они считают уверенность в себе, свободу, общественное признание и развлечения.

В то же время, некоторые студенты филологического факультета среди реальных терминальных ценностей выделяют счастливую семейную и материально обеспеченную жизнь. К реальным терминальным ценностям студенты этого факультета относят жизненную мудрость, развитие и продуктивная жизнь. Эти ценности в той или иной мере связаны с социальной деятельностью.

В структуре идеальных инструментальных ценностей для студентов филфака наиболее важно быть: образованным, воспитанным и ответственным. Чуть меньший «вес» имеют: смелость в отстаивании своего мнения ши-

рота взглядов, независимость, честность, результативность в делах, чуткость.

Наиболее значимыми инструментальными ценностями в реальности для студентов филфака выступают: образованность, широта взглядов, твердая воля и смелость в отстаивании своего мнения. Важными для студентов филологического факультета среди реальных инструментальных являются ответственность, воспитанность, самоконтроль и аккуратность. Таким образом, можно сделать вывод, что опрошенные студенты стремятся к образованности больше в идеале, чем в реальности. Причиной такого вывода может быть результат критической оценки собственного образовательного уровня. Ответственность, как инструментальная ценность, одинаково важна для испытуемых в реальности и в идеале. Это говорит о том, что у студентов данное качество и рефлексивная точность состоят в оценке субъективной его значимости.

Для будущих учителей изобразительного искусства не так важна материальная составляющая нашей жизни, общественное признание. В реальности среди терминальных ценностей студентов художественно-графического факультета особенную ценностную нагрузку несут: активная общественное признание, познание, здоровье, деятельная жизнь, интересная работа, и продуктивная жизнь. Однако увлекательная работа, познание и общественное признание более значимы в реальности, чем в идеале. В реальной же жизни у студентов ХГФ происходит переоценка важнейших ценностей. Среди важнейших ценностей реальности: красота природы, искусства, активная деятельная жизнь, продуктивная жизнь, развитие, а также жизненная мудрость.

Проведенный анализ инструментальных ценностей в ценностных структурах студентов художественно-графического факультета говорит о том, что в реальности эти испытуемые особо выделяют: воспитанность, исполнительность образованность, аккуратность, эффективность в делах, жизнерадостность. Чуть менее значимы для них: ответственность, терпимость, честность самоконтроль, независимость, смелость в отстаивании своего мнения. В идеале среди инструментальных ценностей они хотели бы видеть:

воспитанность, образованность, честность широту взглядов и аккуратность. Менее значимыми ценностями выступают: ответственность, рационализм, самоконтроль, непримиримость к недостаткам в себе и в других, жизнерадостность и смелость в отстаивании своего мнения.

Таким образом, у студентов художественно-графического факультета терминальными ценностями являются те реальные ценности, которые являются связанными с профессиональной деятельностью и профессионально значимы для них, а те ценности, которые касаются личной жизни, несут меньшую нагрузку.

Студенты филологического факультета, наоборот выбирают те ценности, которые соединены с личной жизнью в идеале и в реальности. Следует сказать, что студенты-филологи отличаются от студентов ХГФ своим отношением к материальному обеспечению. В идеале студенты филологического факультета выделяют эту ценность среди других ценностей, но в реальности материальная составляющая не так важна для них. В то же время, для будущих учителей изобразительного искусства этот показатель наоборот достаточно важен.

Проведенные нами теоретические и экспериментальные исследования свидетельствуют о следующем:

- иерархии идеальных и реальных ценностей не совпадают у представителей практически всех групп испытуемых, независимо от профиля обучения. Тем не менее, именно механизм их соотнесения является важнейшим условием самосовершенствования, саморазвития личности и формирования адекватных Я – образа;
- ценности не просто вливаются в иерархию ценностно-смысловой сферы субъекта, но овладевают этой позицией в результате особого отношения к ним субъекта в процессе личностного и профессионального самоопределения;
- в иерархии ценностей студентов, независимо от курса, ценности – цели имеют больший вес, чем ценности – средства;
- для студентов филологического факультета терминальные ценности, связанные с личной жизнью в идеале и в реальности, чаще выступают потен-

циальной основой жизнедеятельности, чем у студентов художественно-графического факультета. У них более высокую оценку получают ценности, связанные с будущей профессиональной деятельностью;

- сложная экономическая и социальная ситуация в стране приводит к тому, что многие студенты материальную обеспеченность считают одной из главных жизненных ценностей.

К одной из наиболее значимых ценностных сфер жизнедеятельности будущих представителей педагогической профессии относится сфера человеческих отношений. Как у студентов обеих групп достаточно значимое место занимают: любовь, семейная жизнь, дружба, милосердие. Однако для студентов филологического факультета любовь и семейная жизнь важнее, чем для студентов ХГФ.

Исходя из этого, мы делаем вывод о том, что процесс профессионально-ценностного самоопределения и формирование ценностного потенциала будущих учителей является процессом порождения и поиска ценностей, а также личностных смыслов жизни, профессии и создания на их основе целостной иерархической динамической смысловой системы. Также можно сказать, этот поиск можно рассматривать и как механизм соотнесения актуальных ценностей, на которые субъект ориентируется в своей жизни, с идеальными ценностями, выступающими в качестве личностных и профессиональных ориентиров. Аналогичный механизм соотнесения «Я – реального» и «Я – идеального» известен в психологии как механизм формирования самооценки личности.

Сущность личности является системой связей основных жизненных функций индивида и системы его ценностных ориентаций. Она возникает на основе усвоения функционирующих в обществе систем ценностей, после чего оформляется в индивидуальную (личностную) систему аксиологических функций, основой которой является смысл жизни.

Так называемый «смысл жизни» – это жизненная концепция человека. Это осознанный, обобщенный принцип, его жизненную цель. Он выводится из мировоззрения, как из системы взглядов на весь мир, на место в нем чело-

века, на отношение человека к окружающей его действительности, к самому себе. Мироззрение включает жизненные принципы, определяющие характер деятельности человека, его взаимоотношения с другими, жизненные устремления. В своем исследовании К. А. Абульханова-Славская пишет, что «смысл жизни – это не только будущее, не только перспектива, но и мера достигнутого результата, оценка человеком достигнутого своими силами по существенным для личности критериям» [1].

Смысл жизни является важнейшим двигателем в развитии личности, это его базовая мотивационная тенденция, направленная на осознание сущности собственной личности и ее места в жизни. На основе смысла жизни личность избирает и формирует свой жизненный путь. Она определяет планы, цели, стремления в соответствии с теми или иными принципами.

А. Н. Леонтьев считает, что «личностный смысл порождается отношением мотива к цели, причем смыслообразующая функция в этом отношении принадлежит мотиву. Возникая в деятельности, смыслы становятся единицами человеческого сознания, его «образующими» [110]. И. Г. Петров говорит, что смысл – это цель, к которой стремится субъект. «Выдвигая смысловую цель, он начинает следовать ей, задаваясь вопросом, какой в этом для него смысл. Возможный результат деятельности субъект оценивает, рефлексировав сквозь призму смысла. Значит, смысл – это те значения, которые отрефлексированы в субъективном опыте субъекта и им употребляются» [161]. При этом рефлексия выступает механизмом и способом объединения смысловых образований в целостную систему.

С помощью теста смысло-жизненных ориентаций, нами было предпринято экспериментальное исследование степени осмысленности жизни будущими педагогами. Также мы изучали наличие у них жизненных целей на будущее, эмоциональной насыщенности жизни, ее оценки. Жизнь мы оценивали мы с точки зрения интересной, переживаниями, наполненной эмоциями, смыслом, удовлетворенности процессом самореализации. В качестве исследуемых объектов были студенты педагогического вуза разного профиля обучения. Естественно, что в ходе исследования мы сопоставили результаты диагностики их

смыслоразнозначных ориентаций. Исследования проводились на основе теста смыслоразнозначных ориентаций Д. А. Леонтьева [112].

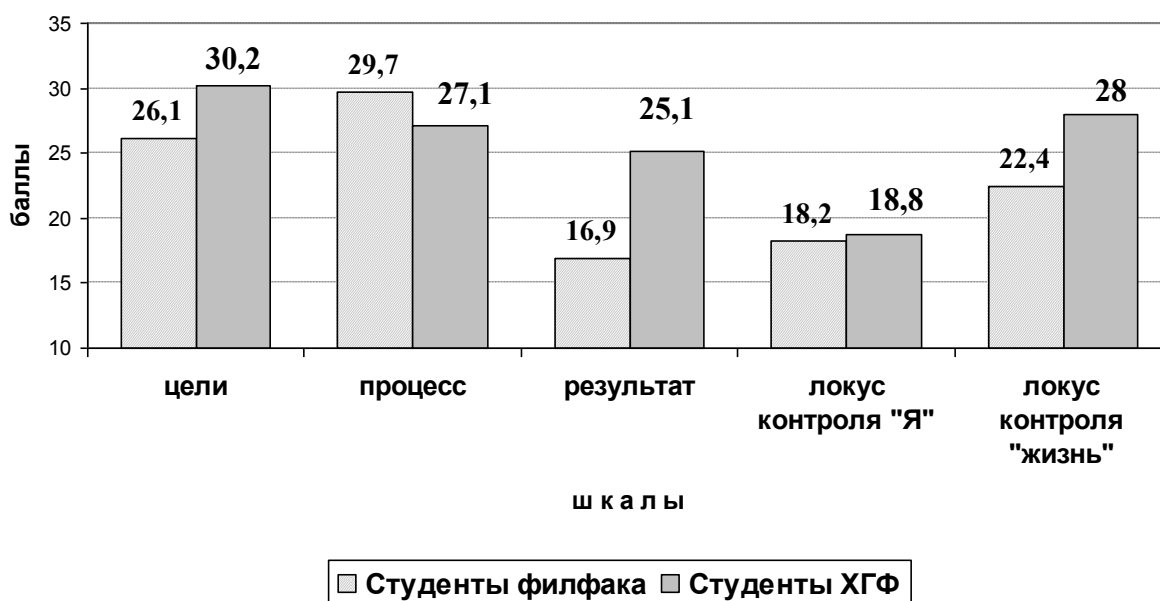
Мы провели экспериментальное исследование ценностно-смысловых компонентов субъектно-профессионального потенциала (ценностного потенциала). Определялась степень осмысленности жизни будущими педагогами филологического и художественно-графических факультетов. Мы исследовали наличие у них жизненных целей на будущее, эмоциональной насыщенности жизни, ее оценки, как интересной, наполненной переживаниями, смыслом. Каждая группа студентов насчитывала 24 человека. Результаты представлены на диаграмме 6. Две последние шкалы теста – «Локус контроля «Жизнь» и «Локус контроля «Я», по своей сути, выявляют субъектные качества личности испытуемых.

Результаты нашего тестирования, представлены на диаграмме 6 (шкала «Локус контроля «Жизнь»), свидетельствуют о том, что у большей части студентов существует достаточно четкое убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и олицетворять их. Студенты филологического факультета в большей мере склоняется к убеждению, что свобода иллюзорна, и бессмысленно что-либо планировать. Это связано с тем, что во многих случаях они не привыкли сами контролировать свою жизнь, ибо ключевые решения в их жизни принимались за них. События их жизни подвержены влиянию и контролю других людей, а это накладывает на поведение будущих учителей русского языка след пассивности, лишает самостоятельности и инициативы. Студенты художественно-графического факультета уже пытаются подчинять себе и контролировать события в пользу достижения собственных целей и жизненных принципов.

Итоги проведенного исследования разрешают с твердостью сделать выводы о том, что большинство студентов ХГФ имеют достаточно четкие представления о целях в своей жизни, о смысле прожитой жизни. Однако в целом показатели по шкале «Цели» сравнительно невысоки. Это говорит о том, что занятие представителей обеих групп студентов еще не подкреплено личной ответственностью. Студенты всех возрастных групп еще не самооп-

ределились в жизни, и не самореализовались. Хотя уже можно подметить тенденцию формирования процесса понимания жизни у студентов художественно-графического факультета. В тестовых показателях, в частности, отмечается некоторое увеличение субъектных качеств личности студентов ХГФ

Диаграмма 5



Смысложизненные ориентации студентов филфака и ХГФ

Студенты с различных факультетов по-разному относятся к своему жизненному пути. Так, студенты художественно-графического факультета ставят перед собой более конкретные задачи, чем, например, студенты других факультетов. В то же время, обучаясь в высшем учебном заведении, юноши и девушки получают небольшую рефлексивную отсрочку, которая отодвигает на некоторое время принятие важных решений, влияющих на дальнейшую жизнь в социуме. Подтверждением данному мнению служит более конкретная антиципация дальнейших жизненных задач и целей, но и высокий уровень постановки целей у студентов художественно-графического факультета.

Показатели по шкале «Процесс», свидетельствуют о несколько иных тенденциях в развитии эмоциональной насыщенности жизни студентов.

Например, у студентов художественно-графического факультета все планы устремлены в будущее, тогда как у студентов, например, филологического факультета они нацелены на уже существующую действительность. Кроме того, подавляющее число студентов ХГФ планирует вести в дальнейшем более свободный стиль жизни, а также общаться с огромным числом липчан, тогда, как студенты филфака рассматривают такую возможность в редких случаях.

Студенты художественно-графического факультета говорят, что в процессе обучения в вузе у них расширяется кругозор, увеличивается сфера интересов. Это происходит за счет ориентации на более обширный спектр использования своих сил и возможностей. Однако если взглянуть на результаты теста, то в шкале «Прогресс» у студентов филологического факультета этот показатель выше, чем у студентов ХГФ, поскольку они ориентированы на настоящее, на то, что происходит сейчас в их судьбе.

На диаграмме 5 в шкале «Результат», можно увидеть, что удовлетворенность самореализацией студентов ХГФ немного, выше, чем у студентов филологического факультета. Но, следует отметить, что уровень их самореализации относительно невысок. Здесь можно представить, что студенты ХГФ имеют все же более высокую степень свободы выбора при строительстве своей жизни, чем студенты филфака. Это связано со спецификой профиля обучения, а также теми целями и представлениями о смысле своего бытия. Студенты филологического факультета, согласно тестам, в меньшей степени способны контролировать свою жизнь. Причинами этого являются более узкие рамки их профессионального будущего.

Экспериментальное исследование позволило сформулировать следующие обобщения:

- осмысление личностью своей жизни не представляет собой внутренне однородную структуру. Полученные нами данные показывают, что внутренний локус контроля, отражающий субъектные качества исследуемых студентов, тесно связан с осмысленностью жизни, ее рефлексией. Следует отметить, что одно из направлений локуса контроля

характеризуется общим убеждением в том, что контроль возможен. Второй вектор показывает отражение веры в собственную способность осуществления такого контроля (образ Я);

- у многих испытуемых-студентов присутствуют цели в жизни, но рефлексивная насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией, соотносятся у студентов ХГФ с будущим, а у студентов филологического факультета – с настоящим. Данные, которые мы получили, говорят о том, что студенты в состоянии определить смысл своей жизни. Они насыщают ее либо тем, что их ждет впереди, либо тем, что уже имеют, а также и тем и другим;

- показатели по шкале «Локус контроля – «Жизнь» свидетельствуют о том, что большая часть студентов ХГФ уверены, что могут контролировать свою судьбу, воплощать задуманное в жизнь и решать проблемы самостоятельно. У студентов филологического факультета такая уверенность отсутствует.

Таким образом, можно утверждать, что в большинстве своем студенты художественно-графического факультета обладают более четкими представлениями о целях и смысле жизни, лучше представляют свой дальнейший жизненный путь, а потому, ставят перед собой более определенные цели. Кроме того, они оценивают жизнь как более увлекательную и насыщенную.

2.1.5. Рефлексии в структуре потенциала будущих учителей

Целью этой части нашей работы является экспериментальное исследование функций рефлексии в структуре потенциала будущих учителей. С. Л. Рубинштейн определил два способа существования: это жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых и обитает человек. [175], а второй способ существования связан с появлением рефлексии. Ученый считал, что рефлексия вначале приостанавливает процесс жизни, а затем выводит человека за ее пределы. Происходит это, конечно,

в виде виртуальных образов и человек как бы выходит за ее рамки. Он высказал мнение, что для эффективного развития рефлексивных компонентов потенциала будущих педагогов должны существовать технологии, которые бы обеспечивали субъектную позицию личности в учебном процессе и в процессе жизнедеятельности в целом [там же].

Считается, что в ряду факторов, влияющих на становление и реализацию творческого потенциала человека, немалую роль играют: задатки (как врожденное качество); социальная среда (внешние условия воздействия); личностная активность (позиция личности). Именно последний фактор определяет личность как уникальную целостную систему, которая «обладает потенциалом непрерывного саморазвития и самореализации». [144].

Мы полагаем, что рефлексивная составляющая субъектной позиции студента в учебном процессе содержит два основных компонента (вида рефлексии):

- объектом данной рефлексии является собственная позиция субъекта в учебном процессе. В этом случае проявляются такие его свойства, как ответственность, способность к саморегуляции, активность, самостоятельность, способность к самореализации;
- объектом выступает структура взаимоотношений студента с преподавателями.

Мы считаем, что рефлексия учебной деятельности включена в более широкий контекст рефлексии жизненной ситуации. Она предполагает, с одной стороны, осмысление субъектом своего места в структуре этой ситуации, а с другой стороны приводит к локализации рефлексивного процесса относительно отдельных параметров ситуации на различных этапах обучения в вузе. Они могут зависеть от различных причин, например, от ценностно-смысловых особенностей субъекта обучения, его возрастных, половых характеристик, от его развития и профессионального роста.

Таким образом, субъектность как структурное образование представляет собой сложную интегративную систему, где рефлексия осуществляет системообразующую функцию. После проведения данного исследования, пришли к выводу, что высокая степень развития рефлексии способствует формированию субъектных качеств личности.

В рамках эксперимента мы исследовали 48 студентов, обучающихся на филологическом и художественно-графическом факультетах. В ходе исследования использовалась анкета «Рефлексия жизненной ситуации». Ее пункты включали в себя следующие локусы жизнедеятельности:

- учебная деятельность;
- экономическое положение студента;
- духовная жизнь;
- физическое состояние студента;
- сфера его человеческих отношений;
- личная жизнь, включая дружбу и любовь.

Кроме заполнения данной анкеты, студентам предлагалось заполнить анкету «Рефлексия субъектной позиции в учебном процессе». Она включала в себя три шкалы:

1. Принятие преподавателями собственного мнения студентов;
2. Выбор студентами самостоятельной стратегии в учебном процессе;
3. Готовность преподавателей к сотрудничеству со студентами.

Перед проведением анкетирования, все испытуемые были протестированы с помощью Торонтской алекситимической шкалы и теста-опросника уровня локуса контроля [198]. Мы использовали результаты тестирования по Торонтской алекситимической шкале только лишь для своеобразного теста-фильтра. Это позволило отличить патологию от нормы. Данная методика была выбрана не случайно. В научной литературе отмечено, что алекситимия представляет собой совокупность признаков, характеризующих психический склад людей, предрасполагающий их к заболеваниям психосоматической специфичности. Личностные профили тес-

тируемых индивидов, характеризуются относительной примитивностью жизненной направленности, инфантильностью, а также недостаточностью функции рефлексии. Предпосылками для возникновения алекситимии служат:

- неустойчивость или узость мотивационной иерархии;
- недостаточность в звене ценностного опосредствования;
- несформированность потребности в саморегуляции;
- неусвоенные в процессе онтогенетического развития средства рефлексии.

Следует сказать, что высокий уровень алекситимии был характерен для студентов всех курсов, правда, он не превысил нормативных показателей. Это доказало отсутствие у испытуемых каких-либо патологических расстройств психики, способных повлиять на специфику их рефлексивных переживаний. Поэтому все тестируемые студенты прошли испытание.

Далее мы провели исследования среди обеих групп по методике определения уровня рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [77] ($n_1 = 24$, $n_2 = 24$). Результаты теста говорят о том, что уровень рефлексивности у студентов художественно-графического факультета высокий, а у студентов филологического факультета – средний. Можно отметить, что существуют специфические различия в уровне рефлексивности по некоторым ее параметрам. У студентов филологического факультета уровень ретроспективной рефлексии и настоящей деятельности высокий, а у студентов ХГФ отмечен более высокий уровень рефлексии общения и взаимодействия с другими людьми, а также рассмотрение будущей деятельности. Нужно отметить, что эти данные соотносятся с результатами, полученными в других исследованиях.

Принимая во внимание возрастные особенности испытуемых, мы пришли к выводу, что наибольшая локализация рефлексивных переживаний студентов приходится на сферу их человеческих отношений и экономического положения.

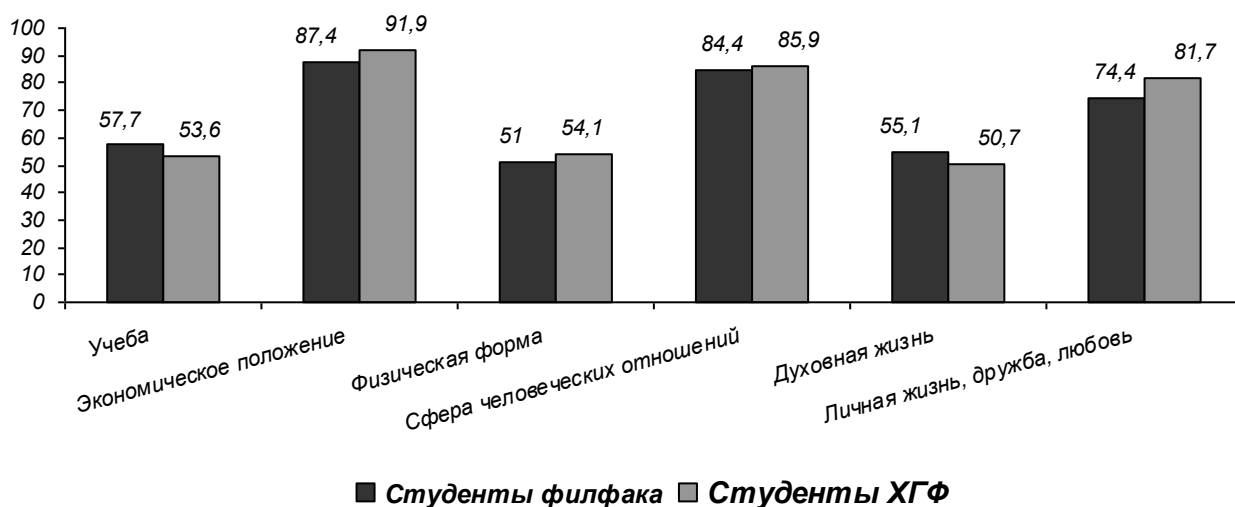
Таблица 3

Тип рефлексии	Студенты филфака	Студенты ХГФ
Ретроспективная рефлексия деятельности	34	32
Рефлексия настоящей деятельности	26	24
Рассмотрение будущей деятельности	34	44
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	32	52
Уровень рефлексивности в баллах	126	152
Уровень рефлексивности в стенах	5	17
Общий уровень рефлексивности	средний	высокий

**Показатели рефлексивности студентов филфака и ХГФ
по методике А. В. Карпова и В. В. Пономаревой**

Это, в принципе, не удивительно. Однако хотелось бы подробнее остановиться на динамике «рефлексивных доминант» в различных сферах жизнедеятельности. По результатам анкетирования студентов, представленных на диаграмме 3, можно понять, что у студентов филологического факультета наблюдается снижение рефлексивных экспектаций. Это заметно в отношении учебы и духовной жизни. В то же время, у них повышенный уровень рефлексии в таких сферах жизнедеятельности, как экономическое положение, дружба, личная жизнь и любовь. Учебный процесс, действительно, отходит на второй план, и это явление можно рассматривать в качестве естественного, но он, в обязательном порядке, должен быть преобразован в желание развить навыки и качества будущего педагога. Наши исследования показывают, что у студентов ХГФ выше антиципация жизненных планов и они все дальше и дальше в своих размышлениях устремляются в будущее, расширяя временные горизонты рефлексивного будущего. Возможно, по этой причине и происходит сдвиг мотивационной направленности рефлексии.

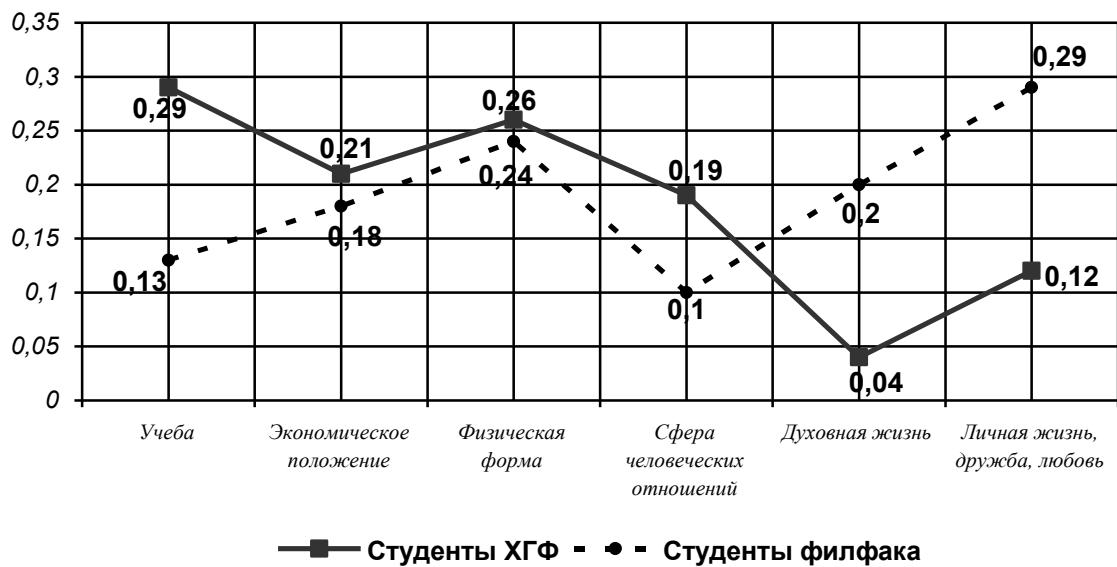
Диаграмма 6



Локализация рефлексии жизненной ситуации студентами филфака и ХГФ (в %)

Показатели корреляционной связи между рефлексивной локализацией своей жизненной ситуации и уровнем субъективного контроля в двух группах испытуемых имеют свою специфику.

По таким рефлексивным локусам как учеба и экономическое положение более высокие показатели отмечены у будущих учителей изобразительного искусства, а в таких сферах рефлексивных переживаний как область человеческих отношений, личная жизнь, дружба и любовь лидируют студенты филфака. Существенно более высокие показатели отмечаются у будущих учителей художественно-графического факультета. Это косвенно говорит о значимости этих сфер в их жизни (диаграмма 5). Но надо отметить, что уровень локуса контроля личности отражает также степень ответственности индивида как субъекта процесса обучения.



Корреляция локализации рефлексии жизненной ситуации с уровнем локуса контроля у студентов ХГФ и филофака

Таким образом, студенты проявляют более высокую активность в сотрудничестве с преподавателями, тем самым принимая на себя высокую долю ответственности за его результаты. Данные показатели выше у представителей профиля учитель изобразительного искусства. Что касается корреляции показателей рефлексии жизненной ситуации с уровнем субъективного контроля, то по четырем из шести шкалам корреляционные показатели студентов ХГФ имеют более высокие показатели (диаграмма б).

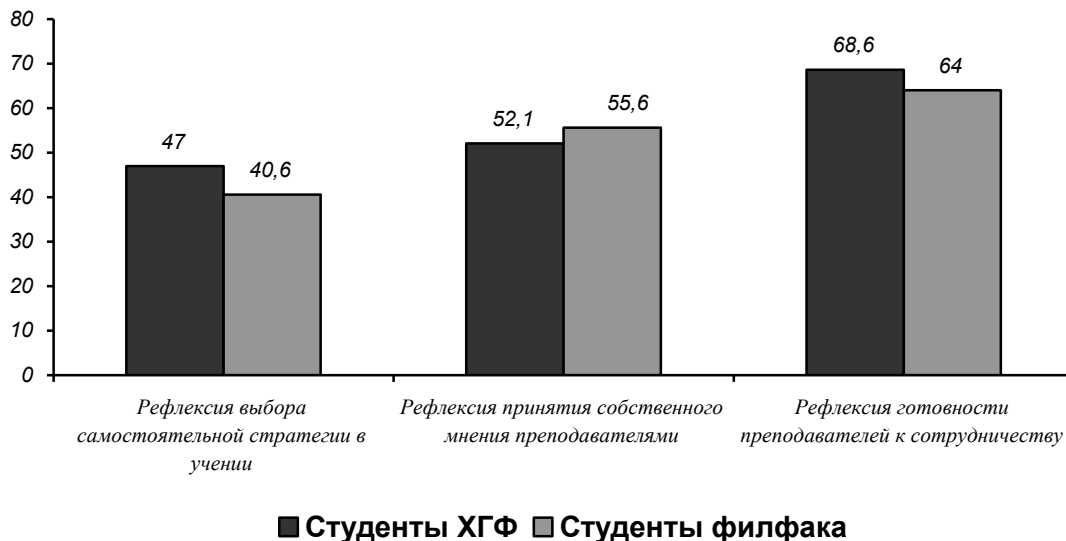
Средоточие интенсификации рефлексивных процессов в этих направлениях у студентов художественно-графического факультета коррелирует с высоким уровнем субъектности в целом. Об этом свидетельствует положительная корреляционная связь, наблюдаемая между рефлексивной активностью данных студентов и уровнем их субъективного контроля. Мы пришли к выводу, что становление и развитие субъектной позиции студентов как процесса, связанного с развитием рефлексивной позиции относительно учебной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Нами отмечено повышение рефлексивности у студентов художественно-графического факультета, поскольку у них существует больший выбор в будущей профессиональной деятельности, чем у студентов филологов. Мы полагаем, что именно это приводит к значительному повышению уровня познавательной активности и расширению мотивационной сферы студентов, что и дает такие показатели рефлексии. У студентов ХГФ осуществляются и изменения в структуре ценностно-смыслового блока направленности личности. Что вызывает «взрыв» ответственности. Кроме того, у них происходит смена стереотипов в поведении в межличностном взаимодействии, что приводит к интенсификации самоактуализации, самоконтроля, самоопределения. Данные процессы запускают механизмы рефлексивных компонентов субъектности, что и поднимает степень рефлексии в целом. Многие авторы, например, К.А. Абульханова-Славская и другие, также отмечают этот факт. Они свидетельствуют, что «рефлексия возникает там и тогда, когда течение событий выходит из нормального русла и вызывает необходимость адаптации к изменившимся условиям».

Проанализируем данные, полученные из анкеты «Рефлексия субъектной позиции в учебном процессе». Общий суммарный показатель испытуемых из этих групп, не показал серьезных отличий. Однако различие показателей все-таки присутствует. У студентов ХГФ этот показатель составляет 57,1, а у будущих филологов – 52,2. Данные значения можно увидеть на диаграмме 7. Из всех трех шкал анкеты наибольшие значения у испытуемых обеих групп получены по шкалам «рефлексия выбора самостоятельной стратегии в учении» и «рефлексия готовности преподавателей к сотрудничеству». Такого рода локализация рефлексивных устремлений студентов служит позитивным источником формирования субъектности личности. С одной стороны, это говорит о том, что у студентов формируются субъектные качества личности, с другой – у студентов проявляется экспектация партнерства, то есть они хотят общаться с преподавателями на равных. Следует отметить, что такие показатели выше у будущих учителей

изобразительного искусства. Студентам филологического факультета такая позиция, в целом, не свойственна.

Диаграмма 8



Показатели рефлексии студентами филфака и ХГФ субъективной позиции в учебном процессе (в баллах)

Самые высокие различия в данных можно наблюдать в анкете в графе «рефлексия готовности преподавателей к сотрудничеству со студентами». Здесь, как мы видим, более высокие показатели вновь отмечены у студентов ХГФ. Это объясняется тем, что рефлексия данных студентов включает ожидания во взаимоотношениях между студентом и преподавателем, осуществляющихся на основе дружеского сотрудничества. Однако большинство испытуемых отметили, что не все преподаватели готовы с ними сотрудничать на равных. Они не видят в педагогах партнеров, а поэтому не могут им доверять в тех или иных вопросах. Они также отмечают, что преподаватели малоинициативны, несамостоятельны и не подходят к процессу обучения индивидуально.

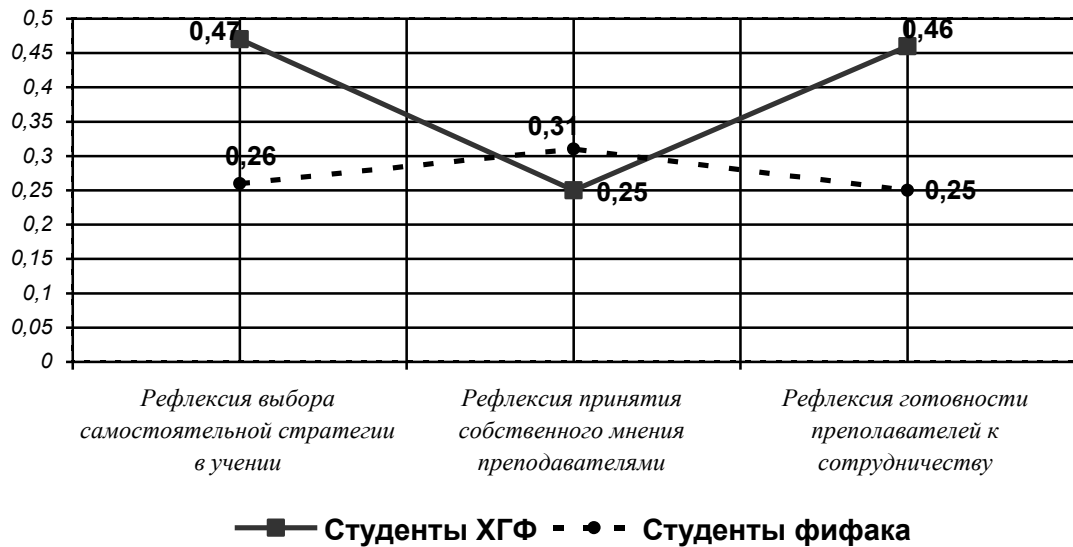
Итоги обследования всех студентов по шкале «Рефлексии готовности преподавателей к принятию собственного мнения студентов» несколько ниже, чем по другим шкалам, но результаты у студентов ХГФ вновь выше.

В шкале «Рефлексия выбора студентами самостоятельной стратегии в учебном процессе» можно увидеть, что рефлексивная направленность студентов всех курсов на эту сторону субъектной позиции снижается. Однако и здесь студенты художественно-графического факультета показали высокий результат. Они стремятся самостоятельно определить свой собственный путь, а поэтому находят способы воспитания в себе качеств и навыков будущего педагога. Это важно, поскольку отражают уровень развития субъектной позиции студента в учебном процессе. Основой субъектно-ориентированного подхода в обучении выступает самообразование и высокий уровень познавательной активности. Их сочетание с развитым мотивационно-ценностным компонентом направленности личности образует упорядоченную структуру рефлексивных доминант, являющих собой необходимый компонент формирования субъектной позиции.

Следует также отметить, что среди студентов, занимающих конформно-рефлексивные позиции в организации и осуществлении собственной жизнедеятельности, больший показатель у студентов филологического факультета, а вот среди студентов характеризующихся творческим, активно-избирательным отношением к своей человеческой и профессиональной судьбе вновь больше будущих преподавателей изобразительного искусства. Мы считаем, что такое положение объясняется существующей практикой организации учебно-воспитательного процесса в высшей школе. В данном случае, субъектные характеристики студента в большей степени остаются невостребованными.

Также мы провели исследование корреляции между различными рефлексивными показателями и уровнем субъективного контроля. Мы сравнивали базовые личностные характеристики, по которым можно судить о том, в какой степени человек полагает, что он является активным или пассивным субъектом своей собственной деятельности и зависит ли он от действий других людей и внешних обстоятельств.

Диаграмма 9



Корреляция рефлексии учебной деятельности с уровнем локуса контроля студентов ХГФ и филфака

Мы пытались выяснить, действительно ли высокий уровень интенсивности рефлексивных переживаний студентов относительно своей позиции в учебном процессе связан с высокой степенью субъективного контроля, в результате чего, он связан и с высоким показателем субъектности данных студентов.

Подводя итоги, можно отметить, что у студентов художественно-графического факультета рефлексивные процессы, предметом которых является учебная деятельность, достаточно тесно связаны с локусом контроля личности и его коррелятами. У них наиболее существенно выражен локус контроля, который коррелирует с рефлексией выбора самостоятельной стратегии в учении. Уровень его составил – 0,47. В то же время, стремясь к активному сотрудничеству с преподавателями, студенты данного факультета ощущают ответственность за его результаты. Однако исследование выявило высокую степень корреляционной связи между рефлексией студентов, относительно готовности преподавателей к сотрудничеству и уровнем субъективного контроля и у студентов филологического факультета (график 8).

После анализа корреляционных связей между показателями локуса контроля и рефлексией студентов учебного процесса мы обнаружили, что у

исследуемых групп студентов наиболее существенно различаются уровни корреляции показателей субъективного контроля со значениями шкалы «Рефлексия готовности преподавателей к сотрудничеству со студентами» (диаграмма 8). Студенты художественно-графического факультета продемонстрировали по этой шкале менее высокие показатели корреляции (0,25). У филологов этот показатель составил 0,31. Можно сказать, что это отличие невелико, но согласно шкале Чеддока более высокий показатель из них свидетельствует об умеренной корреляции, а другой – о слабой. Можно сделать вывод о том, что, будущие учителя изобразительного искусства имеют большую самостоятельность и независимость. Они более способны к саморегуляции, у них выше потенциал самореализации, самомотивации, самоорганизации.

Анализ характера корреляционных связей в структуре субъектно-профессионального потенциала студентов ХГФ и филологического факультета имеет значительные различия (таблица 4). Например, в группе будущих филологов отмечены низкие показатели по шкале общей интернальности. Но положительная корреляционная связь внутреннего локуса контроля со всеми остальными компонентами в структуре субъектного потенциала отсутствует. Нет и связей между компонентами потенциала у этих испытуемых с будущим и ее наличие с фаталистическим настоящим. Нет здесь и положительной корреляционной связи, связанной с жизнестойкостью, осмысленностью жизни, рефлексивностью, профессиональной перспективой с интернальностью.

Мы также отметили:

- отсутствие значимой положительной связи жизнестойкости с осмысленностью жизни;
- профессиональной перспективы и будущим;
- между рефлексивностью и профессиональной перспективой и будущим.

У студентов художественно-графического факультета существуют значимые положительные корреляционные связи между всеми компонентами субъектного потенциала. Единственное исключение составляет отсутствие

значимых положительных корреляционных связей с фаталистическим настоящим.

Анализ корреляционных связей между субъектными компонентами потенциала подтверждают данные, полученными нами ранее. Можно сделать вывод, что субъектно-профессиональный потенциал студентов ХГФ представляет собой непротиворечивое однородное структурное единство. Субъектный же потенциал студентов филологического факультета представляет собой разрозненную структуру, некоторые его компоненты «выпадают» из общего структурного единства. Здесь можно увидеть, что жизнестойкость не коррелирует положительно с осмысленностью жизни, а также с профессиональной перспективой и будущим. Рефлексивность также плохо увязана с профессиональной перспективой и будущим.

Проанализировав результаты корреляции, можно отметить, что системные связи субъектных подструктур потенциала у студентов филологического факультета по сравнению с потенциалом студентов художественно-графического факультета имеют некоторую разобщенность и дисбаланс. Их можно соотнести к различиям, существующим между профессиональным выбором и профессиональной направленностью.

**Коэффициенты корреляции в структуре базовых (субъектных) компонентов
субъектно-профессионального потенциала будущих учителей ИЗО и русского языка
по Спирмену (n_1 - 24, n_2 - 24)**

Компоненты субъектности	Интер-нальность	Жизне-стойкость	Осмыслен-ность жизни	Рефлексив-ность	Проф. перспектива	Временная перспектива		
						Гедон. настоящее	Фатал. настоящее	Будущее
Интернальность	1	0,782	0,824*	0,931*	0,725*	0,734*	-0,242	0,823*
		0,182	0,224	0,231	0,225	0,134	0,243	0,223
Жизнестойкость	0,691*	1	0,755*	0,221	0,611*	0,876*	-0,117	0,943**
	0,236		0,215	0,301	0,242	0,514*	0,743	0,134
Осмысленность жизни	0,793*	0,922**	1	0,886*	0,877*	0,482*	0,231	0,794**
	0,164	0,423*		0,581*	0,438*	0,619*	-0,121	0,627*
Рефлексивность	0,692*	0,924**	0,971*	1	0,774*	0,828*	-0,176	0,814*
	0,282	0,624*	0,631*		0,242	0,464	0,564*	0,227
Проф. перспектива	0,593*	0,569*	0,927*	0,859*	1	0,189	-0,145	0,701*
	0,153	0,235	0,655*	0,667*		0,166	0,622*	0,477*

Примечание: в верхних строчках таблицы темным цветом выделены коэффициенты корреляции компетенций у будущих учителей ИЗО (n_1), в нижних строчках – коэффициенты корреляции будущих учителей русского языка (n_2), * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

2.2. Исследование субъектно-профессиональных компонентов потенциала будущих учителей в рамках компетентностного подхода

Главным критерием оценки качества образования выступает профессиональная компетентность как «интегральная характеристика педагога, которая определяет его способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и способностей» [3]. Способность, в данном случае, понимается не как предрасположенность, а как умение. Многие исследователи полагают, что определенный объем профессионально-необходимых знаний, умений и навыков, глубокая осведомленность в вопросах воспитания и обучения учащихся является обязательным элементом профессиональной компетентности педагога. Компетентность преподавателя иногда трактуется как способность личности на разном уровне решать различные типы педагогических задач.

Понятие профессиональная компетенция педагога чаще всего интерпретируется как динамический, процессуальный аспект его профессиональной подготовки, особенность профессионального роста, профессиональных изменений, как мотивационных, так и деятельностных [там же]. Информационное наполнение понятия «профессиональная компетентность педагога» также изменяется, т. к. зависит от многих условий развития педагогики и смежных с ней наук, состояния культуры в обществе, регионе и т.д. Компетентность всегда проявляется в деятельности. Характер компетентности таков, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека. Компетентность является деятельностным характером обобщенных навыков в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях, это проявляется в умении личности осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в той, или иной, ситуации. Компетентный преподаватель смотрит в будущее, ожидает изменения, ориентирован на самостоятельное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности

является то, что компетентность реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

Профессиональная компетентность, по нашему мнению, представляет собой качественную характеристику личности педагога, которая включает систему научно-теоретических знаний и связывается со способностью и готовностью применять знания и опыт для решения задач в профессиональной сфере. Под профессиональной компетенцией мы понимаем способность специалиста эффективно реализовать на практике усвоенные в той или иной сфере знания умения, навыки.

На основании анализа ФГОС бакалавриата по направлению 050100 «Педагогическое образование» нами были выделены следующие общепрофессиональные компетенции бакалавра педагогического образования: организаторская – способность к организации сотрудничества обучающихся и воспитанников; дидактическая – способность к подготовке и редактированию учебных материалов профессионального и социально значимого содержания; методическая – готовность применять современные методики и технологии для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; информационная – способность применять современные информационные технологии; диагностическая – способность применять современные методы диагностики достижений обучающихся; коммуникативная – способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, владение основами речевой профессиональной культуры; интерактивная – готовность активно включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами; имплементарная – способность к реализации в практической деятельности учебных программ; рефлексивная – способность осознавать и осмысливать содержание и результаты профессионально-педагогической деятельности.

Среди приведенного выше перечня общепрофессиональных компетенций нами выделены «профессионально-педагогические» и «субъектно-профессиональные» компетенции. К категории первых мы отнесли компе-

тенции, относящиеся к сфере решения конкретных профессионально-педагогических задач. Содержание «субъектно-профессиональных» компетенций наряду с профессиональными способностями подразумевает актуализацию субъектных качеств личности: активное, деятельное «Я», инициативность, способность к преодолению препятствий, активность в ситуации неопределенности, нацеленность на реализацию задуманного и др. К этой категории мы отнесли интерактивную, коммуникативную, организаторскую, рефлексивную и имплементарную компетенции.

Далее у студентов – будущих учителей русского языка и ИЗО компетентными судьями (учителями и методистами вуза) по специально разработанной анкете в баллах оценивалась сформированность общепрофессиональных компетенций. У будущих учителей ИЗО отмечены более высокие оценки субъектно-профессиональных компетенций, чем у будущих учителей русского языка: интерактивной (23/18), рефлексивной (20/18), имплементарной (18/16), организационной (21/19). Исключение составляет коммуникативная компетенция (23/19). Однако более высокие оценки наблюдаются у будущих учителей русского языка в отношении методической (19/21) и дидактической (18/22) профессионально-педагогических компетенций. У студентов ИЗО также несколько ниже оценки сформированности информационной (18/21) и диагностической (20/18) компетенций.

Выявленные опытно-экспериментальным путем различия в структуре и содержании субъектно-профессионального потенциала будущих учителей ИЗО и русского языка могут быть интерпретированы в рамках различий в специфике профессии и личностных качеств будущих учителей. Если профессия учителя ИЗО предполагает больше «степеней свободы» в трудоустройстве (общеобразовательная или художественная школа, сфера рекламы, музеи, выставочные залы и др.), то профессия учителя русского языка имеет достаточно узкую сферу применения (общеобразовательная школа, редактор в газете, журнале). Основываясь на полученных нами данных, мы вправе объяснить различия в количественных показателях

субъектно-профессиональных компетенций направленностью и личностными качествами абитуриентов и соответственно различным уровнем их субъектности.

На следующем этапе исследования был проведен анализ корреляционных связей внутри кластера общепрофессиональных компетенций будущих учителей русского языка и ИЗО (рис. 2 и 3). Нами выявлено, что в структуре корреляционных плед общепрофессиональных компетенций будущего учителя ИЗО системообразующими компетенциями выступают интерактивная, рефлексивная, имплементарная субъектно-профессиональные компетенции, причем, наибольшее число корреляционных связей наблюдается именно у интерактивной компетенции. В кластере корреляционных плед будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют коммуникативная, дидактическая, методическая компетенции, однако, наибольшим числом корреляционных связей обладает коммуникативная компетенция.

В кластере корреляционных плед будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют коммуникативная, дидактическая, методическая компетенции, однако, наибольшим числом корреляционных связей обладает коммуникативная компетенция. Таким образом, именно интерактивная и коммуникативная компетенции как сферы общения, выступают структурообразующими (стержневыми) компонентами субъектно-профессионального потенциала будущих учителей русского языка и ИЗО.

В кластере корреляционных плед будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют коммуникативная, дидактическая, методическая компетенции, однако, наибольшим числом корреляционных связей обладает коммуникативная компетенция.

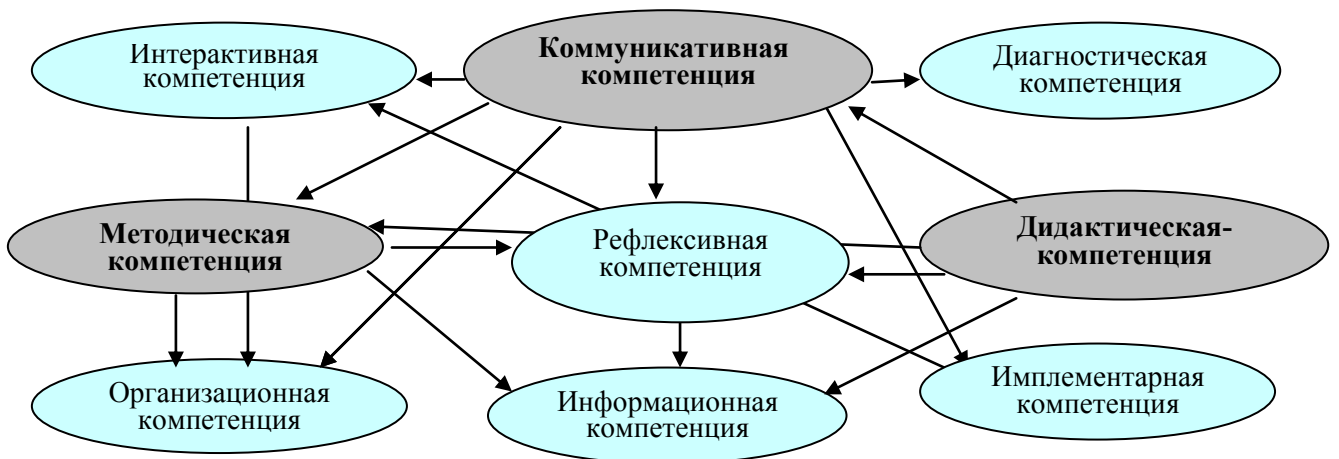


Рис. 2

**Корреляционные плеяды общепрофессиональных компетенций
в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих
учителей русского языка по Спирмену (n - 24)**

Примечание: стрелка \rightarrow обозначает положительную корреляционную связь. Темным цветом выделены компетенции, имеющие наибольшее число корреляционных связей с другими компетенциями.

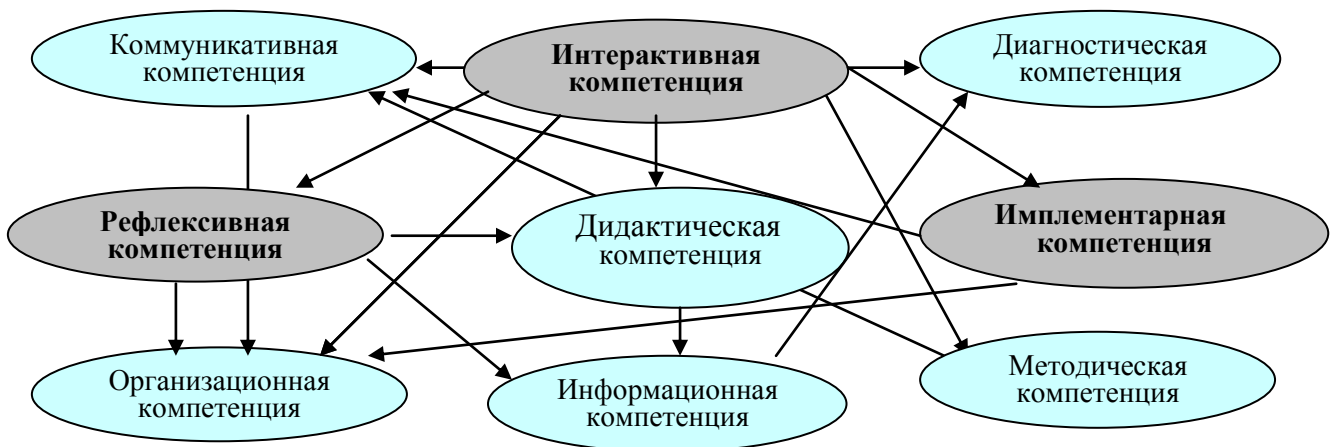


Рис. 3

**Корреляционные плеяды общепрофессиональных компетенций
в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих
учителей ИЗО по Спирмену (n - 24)**

Примечание: стрелка \rightarrow обозначает положительную корреляционную связь. Темным цветом выделены компетенции, имеющие наибольшее число корреляционных связей с другими компетенциями.

Таким образом, именно интерактивная и коммуникативная компетенции как сферы компетентности в общении, выступают структурообразующими (стержневыми) компонентами субъектно-профессионального потенциала будущих учителей русского языка и ИЗО.

Последующий анализ корреляционных связей внутри компонентов субъектных и профессиональных компонентов потенциала свидетельствует о том, что в корреляционных плеядах будущих учителей ИЗО «*интернальность*» имеет наибольшее число значимых корреляционных связей с интерактивной, имплементарной и рефлексивной компетенциями. В корреляционных плеядах компонентов потенциала будущих учителей русского языка наблюдается более тесная значимая связь компонента «*осмысленность жизни*» с коммуникативной, дидактической и методической компетенциями ($p < 0,01$)

Таблица 5

**Коэффициенты корреляции субъектных и профессиональных
компонентов потенциала будущих учителей ИЗО
и русского языка по Спирмену ($n_1 - 24, n_2 - 24$)**

Компоненты субъектности	Общепрофессиональные компетенции								
	Коммуникативная	Интерактивная	Рефлексивная	Имплементарная	Организационная	Диагностическая	Информационная	Дидактическая	Методическая
Интернальность	0,214	0,582*	0,624*	0,631*	0,334	-0,216	-0,223	0,134	0,225
Осмысленность Жизни	0,564*	0,323	0,277	0,281	0,114	0,253	0,327	0,619*	0,438*



Рис. 4

**Корреляционные плеяды субъектных и профессиональных
компонентов в структуре потенциала будущих учителей
русского языка по Спирмену (n - 24)**

Примечание: стрелка → обозначает положительную корреляционную связь.



Рис. 5

**Корреляционные плеяды субъектных и профессиональных
компонентов в структуре потенциала будущих учителей ИЗО
по Спирмену (n - 24)**

Примечание: стрелка → обозначает положительную корреляционную связь.

2.3. Интерактивная технология как условие повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в образовательном процессе вуза

Следующий этап исследования был посвящен разработке педагогических условий повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей через усиление роли субъектно-профессиональных компетенций в его структуре.

В педагогический лексикон современной педагогической науки уже достаточно давно вошел такой термин, как «технология». Это «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства» [150]. Однако педагогическая технология, по мнению Б. Т. Лихачева – это «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих формы, методы, способы, приемы обучения и воспитания и ее можно использовать как инструментарий педагогического процесса» [116]. В. М. Монахов определяет технологию как модель современной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса [139]. В.П. Беспалько подчеркивает содержательную технику реализации учебного процесса [21]. В. А. Сластенин считает совокупностью знаний о способах и средствах осуществления образовательных процессов на трех уровнях: проективном, преобразовательном и рефлексивно-проектировочном [180]. М. В. Кларин полагает, что это системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств достижения целей образования [80].

Анализ сущностных характеристик различных определений технологий вообще и педагогических технологий, в частности, позволяет сделать акцент на установки, определяющие понятие «технология». Среди них значимы:

- проектирование заведомо определенного результата обучения;
- определение учебных целей и задач, включение в содержание обучения инновационных педагогических теорий, адекватных целям и

задачам, практическому опыту (собственному и опыту «творческих» школ), а также управление процессом обучения;

- рациональное использование системы психолого-педагогических принципов, методов, приемов и способов обучения.

В соответствии с выявленной в эмпирическом исследовании закономерностью, мы предложили в качестве основной интерактивную технологию как специальную форму организации учебно-профессиональной деятельности студентов и повышения их субъектно-профессионального потенциала, базирующуюся на широком взаимодействии (интеракции) и диалоге студентов не только с преподавателем, но и друг с другом.

Выбор указанной выше технологии основывается на наших собственных исследованиях и исследованиях других ученых. Мы вправе предположить, что интерактивная компетенция занимает особое место в кластере общепрофессиональных компетенций учителей. Исследованиями Е. В. Замаховской [69], М. И. Винокуровой [38], В. П. Кузовлевым [99], Р. П. Мильрудом [133], Е. И. Пассовым [158] и др. показано, что формирование коммуникативной компетентности базируется на ее интерактивной основе. Можно с уверенностью предположить, что развитые формы интерактивной компетенции составляют основу формирования многих компетенций учителя, в том числе коммуникативной, информационной, организационной, рефлексивной и др. Следовательно, развитие общеобразовательных компетенций в структуре потенциала может осуществляться за счет активизации его стержневой (системообразующей) компоненты – *интерактивной компетенции*.

Теоретические основы применения интерактивных технологий обучения разработаны в трудах М. Ж. Арстанова [9], Ю. С. Арутюнова [12], О. Г. Воровщикова [44], Н. В. Борисовой [30], Ю. В. Геронимус [50], В. С. Дудченко [64], В. М. Ефимова [66], Д. Н. Кавтарадзе [75], А. П. Панфилова [157], В. Я. Платов [156], В. А. Трайнев [188], и др.

Интерактивная сторона общения характеризует особенности взаимодействия людей и непосредственную организацию их совместной деятельности. Интерактивное взаимодействие предполагает взаимодейст-

вие любых субъектов друг с другом с использованием доступных им средств и методов, при этом предполагается активное участие в диалоге обеих сторон: управление ходом диалога, контроль над выполнением принятых решений, обмен информацией, действиями и даже компетенциями.

В педагогической литературе под интерактивным взаимодействием понимается процесс обмена деятельностью, взаимовлияние участников коммуникации, в основе которого лежит личный опыт жизнедеятельности каждого. Характеристиками интерактивного взаимодействия выступают:

- активность,
- полисубъектность,
- полилог,
- деятельность,
- диалогичность общения,
- рефлексия,
- возможность смыслов творчества.

Интерактивным взаимодействием является способ познания, который осуществляется в формах совместной деятельности обучающихся. Все участники образовательного процесса здесь взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, решают совместные проблемы и совместно моделируют ситуации. Они же вместе оценивают действия коллег и свое собственное поведение, а также погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем.

Интерактивный подход является методологической основой организации интерактивного взаимодействия в образовательном процессе. Он подразумевает активное взаимодействие всех участников учебного процесса, при котором происходит взаимообогащающий обмен аутентичной личностно-значимой информацией. В этом же процессе предусмотрено и формирование профессионально-педагогических компетенций широкого спектра.

Интерактивным обучением является обучение, которое построено на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой,

служащей областью осваиваемого им опыта. Интерактивные техники предполагает организацию и развитие диалогизации общения. Все это ведет к взаимопониманию и взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. В данном случае, учащийся становится полноправным участником учебного процесса, а его опыт служит основным источником учебного познания. Здесь педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к взаимодействию и к самостоятельному поиску. Субъектность педагога уступает место субъектности учащихся. Задачей педагога в этом случае становится создание условий для их активности, инициативы по формированию общей профессионально-педагогической компетентности.

В условия развития творческой активности личности в процессе интерактивных технологий М. А. Петренко включает организацию процесса раскрытия потенциала личности, использование ее сильных сторон, ориентацию на будущее, коммуникацию, творческую, коллективный труд, совместное и гибкое мышление, решение проблемных ситуаций [160].

В арсенал методов и средств, реализующих интерактивные технологии М. А. Петренко включает: диалогическое взаимодействие, рефлексия, полилог, сотрудничество, педагогическую поддержку, позитивное стимулирование, авансированное доверие, развитие интуиции, мотивацию, самостоятельность в принятии и реализации решений в рамках своей компетенции, самооценку, смелость в использовании новых идей, поддержание способности к восприятию нового, постоянное самосовершенствование, выработка компромиссных отношений с окружающими, развитие способности общения с собеседником, использование группового способа обучения, поиск практического опыта, проблем и вопросов, которые бы способствовали развитию, т. е. расширяли бы диапазон деятельности по развитию потенциала самоорганизации и творческой активности и т.д. [там же].

Перед началом формирующего эксперимента проводилась диагностика интерактивной направленности личности Н. Е. Щурковой в модификации Н. П. Фетискина по шкале ориентации на взаимодействие и сотрудничество

свидетельствует о высоком их уровне у студентов ИЗО (средний балл – 21) и среднем уровне у студентов ФФФ (средний балл – 16). По мнению авторов методики, ориентация на взаимодействие, сотрудничество с другими людьми обусловлена потребностями в поддержании конструктивных отношений с членами малой группы, эмпатии и интересе к совместной деятельности.

Формирующий эксперимент проходил в два этапа. На первом этапе с помощью методик диагностики интерактивной направленности личности Н.Е. Щурковой в модификации Н. П. Фетискина [194], методики диагностики перцептивно-интерактивной компетентности (модифицированный вариант Н. П. Фетискина [там же]) и методики Методика Смекала-Кучера [169] определялся общий уровень интерактивной компетенции в группах студентов-филологов и студентов ХГФ. Диагностика интерактивной направленности личности Н. Е. Щурковой в модификации Н. П. Фетискина по шкале ориентации на взаимодействие и сотрудничество свидетельствует о высоком их уровне у студентов ИЗО (средний балл – 19) и среднем уровне у студентов филфака (средний балл – 15). Результаты диагностики общей направленности студентов филфака и ИЗО по методике Смекала-Кучера также подтвердили данные, полученные по итогам описанной выше методики Н. Е. Щурковой – Н. П. Фетискина. Результаты диагностики по указанным выше методикам свидетельствуют о том, что студенты ИЗО в большей степени ориентированы на взаимодействие (36) и задачу (28) и в меньшей степени на себя (26), тогда, как студенты филфака больше ориентированы на себя (41), в меньшей степени на взаимодействие (30) и в наименьшей степени на задачу (24).

На этапе формирующего эксперимента использовались элементы интерактивной технологии повышения уровня сформированности общепрофессиональных компетенций. В частности, нами использовались интерактивные техники *деловая игра ролевого типа «Ученый совет», Ассесмент-центр «Летний детский лагерь»*, которые нацелены на развитие общепрофессиональных компетенций: коммуникативной, информационной, организационной,

рефлексивной, методической и др. В качестве диагностической методики использовался метод группового *обсуждения психолого-педагогического анализа урока*.

Ряд активных методов обучения получил общее название «*деловые игры*». Деловые игры – ролевое воссоздание предметного и социального содержания той или иной деятельности, характерных для нее особенностей взаимодействия, общения и взаимоотношений [72;188]. Данный метод в комплексе представляет собой ролевую игру, в которой присутствуют различные, зачастую противоположные интересы ее участников. В конце игры необходимо принять какое-либо конкретное решение. Такие ролевые игры помогают сформировать важные ключевые компетенции ее участников. Это коммуникативные компетенции, умение работать в малых группах, толерантность, самостоятельность мышления и другое. От преподавателя, при проведении ролевых игр, требуется большая предварительная методическая подготовка, умение прогнозировать результаты и делать соответствующие выводы.

Деловые игры помогают справиться с определенными практически проблемами, приобрести навыки выполнения конкретных приемов деятельности. Необходимость в играх такого типа возникает, когда имеющихся способностей участников недостаточно для реализации готовых деятельностных норм, либо происходит рассогласование в деятельности в результате изменения внешних условий.

Как правило, деловые игры проходят в форме согласованного группового мыслительного поиска. Это требует вовлечения в коммуникацию и интеракцию всех участников игры. По своей сути данная методика обучения является особой формой интерактивного общения и коммуникации. В любом типе коммуникации один из участников является автором, который выражает свою точку зрения, а другой – реципиентом, который, воспринимая авторский текст, строит образ того, что понял. В результате он реконструирует авторскую точку зрения. Третий участник коммуникации, если он существует, в рамках деловой игры может быть критиком, который, опираясь на результаты принятого решения, вырабатывает свою соб-

ственную точку зрения. Обычно, она и более оформленная и совершенная. Иногда существует и четвертый участник. Он является организатором коммуникации. Ему предстоит согласовывать все виды работ и превратить разрозненные усилия в целенаправленное движение по совершенствованию авторской точки зрения.

Деловая игра завершается подведением итогов. Здесь основное внимание направлено на анализ результатов, которых удалось достичь. Но завершающая фаза может быть расширена до рефлексии всего хода игры. Объектами такой рефлексии могут стать:

- динамика индивидуальных, групповых, траекторий движения мыслительных процессов;
- динамика образования коллективного мнения на основе изменений в межличностных отношениях;
- позиционность игроков и межпозиционные отношения и т. д.;
- формирование определенных компетенций.

Основу технологии *Ассесмент-центра* составляют имитационные упражнения, которые моделируют профессиональную или учебно-профессиональную деятельность участников. Типы упражнений могут быть разными. Они подразделяются в соответствии с профессиональными (рабочими) ситуациями. Например, профессиональные задачи решаются индивидуально, либо в паре, либо в группе, включающей в себя трех и более человек. Соответственно этим ситуациям различают [124]: индивидуальные упражнения; упражнения с распределенными ролями (каждому участнику дается инструкция с информацией, общей для всех и индивидуальной для него самого; упражнения с нераспределенными ролями (участники должны рассмотреть какую-то проблему и прийти к согласию относительно того, как ее можно решить).

В свою очередь, индивидуальные упражнения могут состоять из: презентации (обучающихся просят провести презентацию на заданную либо самостоятельно выбранную тему); групповых упражнений.

Групповое упражнение с распределенными ролями содержит в себе конфликт или соревнование и поскольку каждый участник дискуссии преследует свои цели, то это способствует достижению общей цели.

Идея Ассесмент-центра состоит в том, чтобы недостатки, выявленные в процессе какого-то одного упражнения, были компенсированы преимуществами в других. Окончательное решение о тех или иных компетенциях участника Ассесмент-центра выносится только на основе выполнения реального общения в группе. Достигается это благодаря ряду особенностей процесса оценки [124]:

- акцент на поведении. Оценивается именно взаимодействие (интеракции) участника;
- моделирование рабочей реальности. В этом случае ситуация оценки выполнения участником задач, составляющих содержание его деятельности, максимально приближена к реальным условиям;
- объективность результатов. В процедуре оценки участвует группа независимых экспертов-наблюдателей. Каждый участник оценивается несколькими экспертами, что повышает надежность полученных данных; согласованность оценки – итоговая оценка выносится только при согласии всех экспертов и представлении ими достаточных аргументов в пользу своей оценки;
- стандартизация условий проведения. В данном случае каждый участник испытывает те же ситуационные воздействия и имеет равную возможность проявить свои умения.

Ассесмент-центр может быть использован в образовательном процессе не только в качестве обучающей технологии, но и как надежный инструмент оценки сформированности у обучающихся профессиональных компетенций (см. табл. 6). Надежность различных способов оценки компетенций по итогам исследования других авторов представлена в таблице [124]

Таблица 6

**Надежность различных способов
оценивания компетенций**

Методы оценки компетенций	Надежность
Интервью (стандартные)	0,05 – 0,7
Рекомендации	0,13 – 0,3
Неструктурированное интервью	0,15
Биография (анализ резюме)	0,38
Тесты личностные	0,38
Тесты-опросники (профессиональные)	0,39
Личностные опросники	0,42
Интервью (поведенческие)	0,48 – 0,61
Тесты способностей	0,54
Ситуационные тесты	0,54
Тесты учебных достижений	0,55 – 0,60
Кейс-методики	0,62
Структурированное интервью	0,33 – 0,63
Ассесмент-центры (центры оценивания)	0,65– 0,68

В процессе нашей опытно-экспериментальной работы использовались методы интерактивной технологии: деловая игра ролевого типа «Ученый совет», «Ассесмент центр» Летний детский лагерь.

Основная цель использования интерактивной технологии состоит в повышении субъектно-профессионального потенциала будущих учителей ИЗО и русского языка за счет актуализации и активизации субъектно-профессиональных и профессионально-педагогических компетенций.

Остановимся более подробно на процессе и результатах опытно-экспериментальной работы с использованием метода деловой игры ролевого типа «Ученый совет» (см. Приложение) и его роли в повышении субъектно-профессионального потенциала студентов – будущих учителей ИЗО и русского языка. В опытно-экспериментальной работе использовался сценарий методики деловой игры ролевого типа «Ученый совет» (см. Приложение) Цель методики состояла в интенсификации взаимодействия студентов в группе, что, предположительно, могло способствовать

актуализации соответствующих компетенций и повышению уровня их сформированности. Сценарий игры содержал следующую инструкцию: «Вы являетесь членами ученого совета факультета педагогики и психологии ЛГПУ. Администрация университета выделила сумму в 2 миллиона рублей для их использования в коллективных интересах. У каждого из Вас есть свой проект, который предусматривает ваши профессиональные интересы и рассчитан на сумму, выделенную администрацией ЛГПУ. У вас есть 50 минут времени, чтобы прийти к соглашению. Если в течении этого времени вы придете к согласию, у вас отбирается право использовать выделенную сумму. Ваша цель состоит в том, чтобы выбрать один из проектов, на который пойдет вся выделенная сумма, так как ее нельзя делить. Выбор должен быть сделан с общего согласия. Имейте в виду, что это последний день, когда можно подавать запрос». Соответственно были распределены роли членов ученого совета факультета, которые должны были представить свои проекты под выделенные администрацией вуза. Но, в конечном итоге, участникам игры необходимо было принять один проект из всех представленных членами ученого совета. В процессе обсуждения экспертами – преподавателями вуза – педагогами и психологами фиксировались особенности общения всех участников игры: фиксировались цели их взаимодействия и, исходя из них, экспертная комиссия делала выводы относительно актуализации той ли иной общепрофессиональной компетенции. Особое внимание уделялось актуализации субъектно-профессиональных компетенций.

Каждая группа студентов была разделена на 4 малые группы по 6 человек в каждой из них. В процессе проведения интерактивной техники «Ученый совет» деятельность каждого участника группы оценивалась специальной экспертной группой из 5 человек, в состав которой входили преподаватели ЛГПУ, имеющие ученую степень кандидата педагогических наук. Члены экспертной группы фиксировались цели взаимодействия участников и соответственно целям эксперты могли судить об актуализации той или иной субъектно-профессиональной или профессионально-педагогической компетен-

ции. Кроме того, члены экспертной группы фиксировали частоту взаимодействия (интеракций) участников деловой игры, по которой можно было судить о частоте актуализации той или иной компетенции.

В процессе деловой игры ролевого типа «Ученый совет» экспертная группа фиксировала у ее участников актуализацию следующих общепрофессиональных компетенций:

- рефлексивную компетенцию – способность к оценке своих собственных проектов и своей роли в обсуждении проектов других участников игры;
- коммуникативную – способность устанавливать и поддерживать необходимые вербальные контакты с другими участниками;
- организаторскую – способность к организации сотрудничества с партнерами и самоорганизации своей деятельности;
- диагностическую – способность применять методы перцептивной и поведенческой диагностики партнеров по общению;
- имплементарную – способность к отстаиванию своей точки зрения в обсуждении и внушающему воздействию на ее участников;
- информационную – способность к информационной открытости и использованию соответствующей информации для отстаивания своей точки зрения;
- методическую – способность и готовность привлекать содержание современных инновационных технологий для подтверждения своей точки зрения и своего проекта;
- дидактическую – способность к адаптации сложных аспектов содержания своего проекта для понимания партнеров по обсуждению;
- интерактивную – способность и готовность активно включаться во взаимодействие партнерами для достижения консенсуса в обсуждении.

В таблице 6 отображены показатели интенсивности взаимодействия (интеракции) участников игры в группе в зависимости от целей общения в контрольных и экспериментальных группах. Анализ результатов проведения деловой игры свидетельствует о том, что в экспериментальной группе студентов – будущих учителей ИЗО в целом отмечены статистически значимые по-

ложительные сдвиги в количестве интеракций и актуализации соответствующих компетенций, по отношению к контрольной, тогда как в показателях экспериментальной и контрольной группы студентов филфака статистически значимых положительных сдвигов не отмечено. Тем не менее, стоит подчеркнуть, что некоторые количественные показатели взаимодействия и, соответственно, частота актуализации соответствующей компетенции выше в группе студентов филфака. Это относится к коммуникативной компетенции и к некоторым профессионально-педагогическим компетенциям: методической и дидактической. В группе студентов ХГФ наблюдаются более высокие показатели субъектно-профессиональных компетенций: рефлексивной, организационной, имплементарной, интерактивной.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности интерактивной технологии в целях повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей через усиление роли субъектно-профессиональных компетенций в его структуре.

Анализ и оценка особенностей взаимодействия участников деловой игры «Ученый совет» представителями экспертной группы показывает, что студенты ХГФ проявляют большую субъектную активность и актуализируют субъектно-профессиональные компетенции, имеющие выраженное субъектное начало, чем студенты филфака. В частности, в процессе работы в группе целью взаимодействия испытуемых – студентов ХГФ с партнерами чаще выступали: анализ и оценка суждений участников, включая анализ адекватности собственной деятельности и деятельности других (рефлексивная компетенция); организация сотрудничества с партнерами по обсуждению и саморганизация (организационная компетенция); отстаивание своей точки зрения в обсуждении и на основе внушающего воздействия на ее участников (имплементарная компетенция); активное включение во взаимодействие для достижения консенсуса в обсуждении (интерактивная компетенция).

Целью взаимодействия студентов филфака с партнерами чаще выступали: адаптация сложных аспектов содержания своей оценки для понимания партнеров по общению (дидактическая компетенция); привлечение содержания современных инновационных педагогических технологий для подтверждения своей точки зрения

(методическая компетенция); установление и поддержание необходимых вербальных контактов с другими участниками (коммуникативная компетенция). Таким образом, студенты филфака в меньшей степени актуализировали в ходе игры субъектное начало и соответственно в меньшей степени актуализировали и активизировали субъектно-профессиональные компетенции.

Сравнительный анализ влияния интерактивной технологии в качестве одного из педагогических условий повышения субъектно-профессионального потенциала через усиление роли субъектно-профессиональных компетенций в его структуре свидетельствует о различиях во влиянии этих условий на будущих учителей ИЗО и русского языка. Частота интеракций и актуализации субъектно-профессиональных компетенций выше у студентов ХГФ. Мы объясняем эти результаты различиями в субъектной сфере (субъектном потенциале) испытуемых данных групп. Данные, полученные нами, согласуются с известным постулатом С.Л. Рубинштейна о том, что внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляются через действие внутренних условий [174].

Таблица 7

Цель взаимодействия (интеракции)	Актуализируемые компетенции	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
		Студенты филфака	Студенты ИЗО	Студенты филфака	Студенты ИЗО
		Частота интерактивности в баллах		Частота интерактивности в баллах	
1. Оценка своих собственных проектов и своей роли в обсуждении проектов других участников игры	Рефлексивная	144	167*	168	208*
2. Установление и поддержание необходимых вербальных контактов с другими участниками	Коммуникативная	168*	154	192*	169
3. Организация сотрудничества с партнерами и самоорганизация своей деятельности	Организационная	165	198*	181	224*
4. Отстаивание своей точки зрения в обсуждении и давление на ее участников	Имплементарная	196	215*	211	242*
5. Использование соответствующей информации для отстаивания своей точки зрения	Информационная	98	81	108	93
6. Использование методов перцептивной и поведенческой диагностики партнеров по общению	Диагностическая	108	104	107	112
7. Адаптация сложных аспектов содержания своих действий для понимания партнеров по общению	Дидактическая	123*	121	145*	132
8. Привлечение содержания инновационных технологий для подтверждения своей точки зрения	Методическая	133*	112	156*	123
9. Активное включение во взаимодействие с партнерами для достижения консенсуса в обсуждении	Интерактивная	189	211*	204	237*
Общие показатели частоты взаимодействия		1324	1363*	1472	1540*

Интенсивность (частота) взаимодействия в зависимости от его цели как показатель актуализации общепрофессиональных компетенций будущих учителей русского языка и ИЗО в процессе деловой игры ролевого типа «Ученый совет» в контрольных и экспериментальных группах (n – 24 для всех групп)

Далее с этими же группами испытуемых проводилась опытно-экспериментальная работа по методике Ассесмент-центр «Летний детский лагерь» (см. Приложение). Целью методики также выступала интенсификация взаимодействия участников игры в группе, способствующая актуализации соответствующих компетенций и повышению уровня их сформированности. По сценарию группа участников игры должна рассмотреть сведения о 8 претендентах на должности вожатых в два летних лагеря для «трудных» детей и подростков: 3 человека – в один лагерь и 4 человека – в другой. По условию договора претендентам придется в течение 1 месяца работать в тесном взаимодействии, не выходя за пределы лагеря. По условиям сценария:

- один из претендентов должен быть исключен из указанного списка;
- одно из главных условий состоит в том, что в каждом лагере должен быть человек из числа претендентов с опытом работы в летних лагерях с указанной категорией детей и подростков;
- необходимо учитывать факторы, относящиеся к безопасности и здоровью детей;
- необходимо помнить, что в лагерях существуют проблемы с радиосвязью и телекоммуникацией.

По инструкции в течение первых 10 минут участники игры знакомятся с характеристиками претендентов самостоятельно, затем работа продолжается в группе. В ходе работы группы эксперты также фиксировали цели взаимодействия и актуализацию соответствующих им компетенций.

Каждая группа студентов была разделена на 4 малые группы по 6 человек в каждой из них. В процессе проведения интерактивной техники «Ассесмент-центр» деятельность каждого участника группы оценивалась специальной экспертной группой из 5 человек, в состав которой входили преподаватели ЛГПУ, имеющие ученую степень кандидата педагогических наук. Члены экспертной группы фиксировались цели взаимодействия участников и соответственно целям эксперты могли судить об актуализации той или иной субъектно-профессиональной или профессионально-педагогической компетенции. Кроме того, члены экспертной группы фиксировали частоту взаимодействия

(интеракций) участников деловой игры, по которой можно было судить о частоте актуализации той или иной компетенции.

В таблице 9 отображены показатели интенсивности взаимодействия (интеракции) участников игры в группе в зависимости от целей общения в контрольных и экспериментальных группах. Анализ результатов проведения деловой игры свидетельствует о том, что в целом в экспериментальной группе студентов – будущих учителей ИЗО отмечены статистически значимые положительные сдвиги в количестве интеракций и актуализации соответствующих компетенций, по отношению к контрольной (при $p < 0,001$), тогда как в показателях группы студентов филфака статистически значимых положительных сдвигов не отмечено. Тем не менее, стоит подчеркнуть, что некоторые количественные показатели взаимодействия и, соответственно, и частота актуализации соответствующей компетенции выше в группе студентов филфака. Это относится к группе профессионально-педагогических компетенций: коммуникативной, методической и дидактической. В группе студентов ХГФ наблюдаются более высокие показатели субъектно-профессиональных компетенций: рефлексивной, организационной, имплементарной, интерактивной. Эти данные свидетельствуют об эффективности интерактивной технологии, задействованной в целях повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей через усиление роли субъектно-профессиональных компетенций в его структуре.

Анализ и оценка особенностей взаимодействия участников «Ассесмент-центра «Летний детский лагерь» представителями экспертной группы показывает, что студенты ХГФ проявляют большую субъектную активность и актуализируют субъектно-профессиональные компетенции, имеющие выраженное субъектное начало, чем студенты филфака. В частности, в процессе работы в группе целью взаимодействия испытуемых – студентов ХГФ с партнерами чаще выступали: анализ и оценка суждений участников, включая анализ адекватности собственной деятельности (рефлексивная компетенция); организация сотрудничества с партнерами по обсуждению и коррекция коммуникации (организационная компетенция); отстаивание своей точки зрения в обсуждении и на основе внушающего воздействия на ее участников

(имплементарная компетенция); активное включение во взаимодействие для достижения консенсуса в обсуждении (интерактивная компетенция).

Целью взаимодействия студентов филфака с партнерами чаще выступали: адаптация сложных аспектов содержания своей оценки для понимания партнеров по общению (дидактическая компетенция); привлечение содержания современных инновационных педагогических технологий для подтверждения своей точки зрения (методическая компетенция); установление и поддержание необходимых вербальных контактов с другими участниками (коммуникативная компетенция). Таким образом, студенты филфака в меньшей степени актуализировали в ходе игры субъектное начало и соответственно в меньшей степени актуализировали и активизировали субъектно-профессиональные компетенции.

Сравнительный анализ влияния интерактивной технологии в качестве одного из педагогических условий повышения субъектно-профессионального потенциала через усиление роли субъектно-профессиональных компетенций в его структуре свидетельствует о различиях во влиянии этих условий на будущих учителей ИЗО и русского языка. Частота интеракций и актуализации субъектно-профессиональных компетенций выше у студентов ХГФ. Мы объясняем эти результаты различиями в содержании субъектной сферы (субъектном потенциале) испытуемых данных групп.

Деятельность студентов контрольных групп была организована в ходе педагогической практики в форме группового обсуждения психолого-педагогического анализа урока, в процессе которого группа экспертов проводила диагностическую оценку проявления компетенций, исходя из частоты их актуализации. Групповое обсуждение также было задумано как интерактивная технология оценки взаимодействия ее участников, в процессе которого представители экспертной группы (преподаватели и методисты школ) оценивали актуализацию той и иной профессиональной компетенции.

Результаты диагностического исследования показали, что в целом средние значения частоты взаимодействий (интеракций) у студентов ХГФ выше, чем у студентов филфака. Эти различия находятся на статистически значимом уровне (при $p < 0,001$).

Таблица 8

Цель взаимодействия (интеракции)	Актуализируемые компетенции	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
		Студенты филфака	Студенты ИЗО	Студенты филфака	Студенты ИЗО
		Частота интерактивности в баллах		Частота интерактивности в баллах	
1. Оценка своих собственных проектов и своей роли в обсуждении проектов других участников игры	Рефлексивная	48	63*	57	81*
2. Установление и поддержание необходимых вербальных контактов с другими участниками	Коммуникативная	94*	86	112*	94
3. Организация сотрудничества с партнерами и самоорганизация своей деятельности	Организационная	71	84*	79	97*
4. Отстаивание своей точки зрения в обсуждении и давление на ее участников	Имплементарная	78	92*	95	107*
5. Использование соответствующей информации для отстаивания своей точки зрения	Информационная	103	89	115	104
6. Использование методов перцептивной и поведенческой диагностики партнеров по общению	Диагностическая	115	109	118	117
7. Адаптация сложных аспектов содержания своих действий для понимания партнеров по общению	Дидактическая	129*	127	151*	138
8. Привлечение содержания инновационных технологий для подтверждения своей точки зрения	Методическая	136*	118	165*	129
9. Активное включение во взаимодействие с партнерами для достижения консенсуса в обсуждении	Интерактивная	196	217*	210	243*
Общие показатели частоты взаимодействия		970	985	1102*	1110

Интенсивность (частота) взаимодействия в зависимости от его цели как показатель актуализации общепрофессиональных компетенций будущих учителей русского языка и ИЗО в процессе Ассесмент центра «Летний детский лагерь» в экспериментальных и контрольных группах в баллах (n – 24 для всех групп)

По итогам опытно-экспериментальной работы в контрольных и экспериментальных группах студентов – будущих учителей русского языка и ИЗО дополнительно была проведена диагностика некоторых параметров интерактивности, а также экспертная оценка сформированности общепрофессиональных компетенций.

Диагностика интерактивной направленности личности Н. Е. Щурковой в модификации Н. П. Фетискина по шкале ориентации на взаимодействие и сотрудничество свидетельствует о высоком их уровне у студентов ИЗО (средний балл – 21) и среднем уровне у студентов филфака (средний балл – 16). Результаты диагностики общей направленности студентов филфака и ИЗО по методике Смекала-Кучера также подтвердили данные, полученные по описанной выше методике Н. Е. Щурковой – Н. П. Фетискина.

Таблица 9

Контрольные группы						Экспериментальные группы					
Студенты филфака			Студенты ИЗО			Студенты филфака			Студенты ИЗО		
НС	ВД	НЗ	НС	ВД	НЗ	НС	ВД	НЗ	НС	ВД	НЗ
41	28	21	26	36	28	38	30	22	18	40	32

Показатели интерактивной направленности личности студентов филфака и ИЗО в контрольных и экспериментальных группах по методике Смекала – Кучера (в баллах) по итогам опытно-экспериментальной работы

Результаты диагностики по указанным выше методикам свидетельствуют о том, что в экспериментальной группе студентов ИЗО ориентация на взаимодействие выросла с 36 до 40 баллов (сдвиг на 4 балла), ориентация на задачу возросла с 28 до 32 баллов (сдвиг на 4 балла), ориентация на себя снизилась с 26 до 18 баллов. В группе студентов филфака экспериментальной группы ориентация на взаимодействие возросла с 28 баллов в контрольной группе до 30 баллов в экспериментальной группе (сдвиг на 2 балла). Ориентация на задачу в группе испытуемых – студентов филфака возросла с 21 балла в контрольной группе до 22 баллов в экспериментальной группе. Ори-

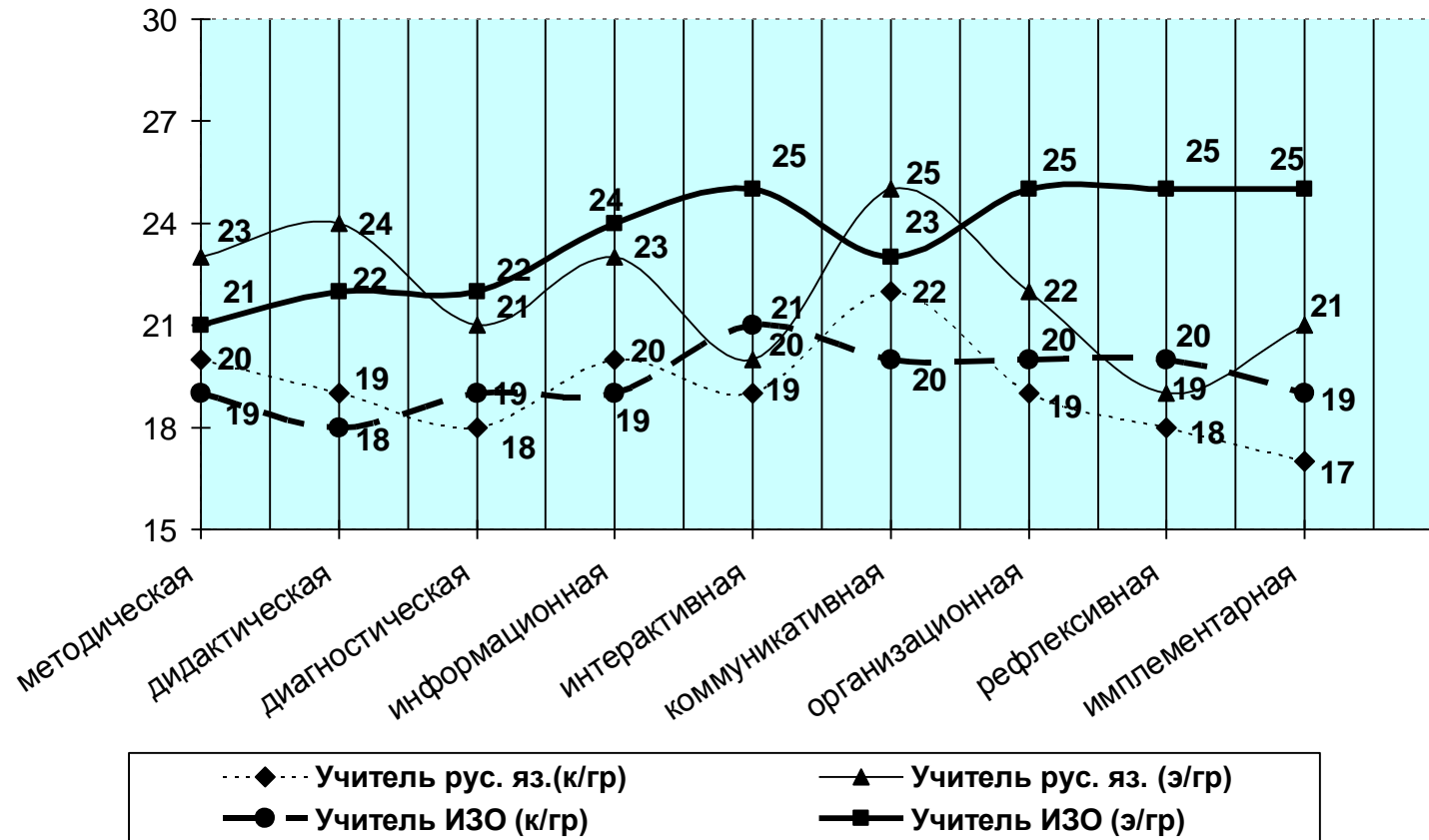
ентация на себя в этих группах снизилась с 41 балла в контрольной группе до 38 баллов – в экспериментальной группе.

Далее компетентными судьями (учителями и методистами вуза) с помощью анкеты диагностировалась сформированность общепрофессиональных компетенций в контрольных и экспериментальных группах (диагр.9). Результаты экспертной оценки свидетельствуют о повышении количественных показателей не только субъектно-профессиональных, но и профессионально-педагогических компетенций в обеих экспериментальных группах. Корреляционный анализ по Спирмену внутри кластера компетенций в экспериментальной группе будущих учителей ИЗО в условиях внедрения в учебный процесс интерактивных методов обучения выявил наиболее тесную корреляцию интерактивной компетенции с имплементарной ($\rho=0,871^*$), рефлексивной ($\rho=0,782^*$), коммуникативной ($\rho=0,761^*$), организационной ($\rho=0,734^*$) компетенциями. Умеренная корреляционная связь отмечена у данной компетенции с методической ($\rho=0,464^*$), дидактической ($\rho=0,408^*$), диагностической ($\rho=0,455^*$) и информационной ($\rho=0,471^*$) компетенциями.

В контрольной группе студентов этого же профиля подготовки отмечена умеренная корреляционная связь интерактивной компетенции с рефлексивной ($\rho=0,431^*$) и имплементарной ($\rho=0,415^*$) компетенциями и слабая – с методической ($\rho=0,212^*$), дидактической ($\rho=0,303^*$), диагностической ($\rho=0,298^*$) и информационной ($\rho=0,271^*$) компетенциями.

В экспериментальной группе будущих учителей русского языка при условии внедрения в учебный процесс интерактивных методов обучения наблюдалась наиболее тесная корреляционная связь интерактивной компетенции с коммуникативной ($\rho=0,826^*$), рефлексивной ($\rho=0,754^*$) компетенциями. Умеренная корреляция отмечена у интерактивной компетенции с имплементарной ($\rho=0,445^*$), организационной ($\rho=0,467^*$), методической ($\rho=0,488^*$), дидактической ($\rho=0,501^*$), информационной ($\rho=0,499^*$) и слабая – с диагностической ($\rho=0,110$) компетенциями.

Диаграмма 9



Показатели экспертной оценки сформированности общепрофессиональных компетенций у будущих учителей ИЗО и русского языка в экспериментальных и контрольных группах студентов филфака и ИЗО в баллах (n – 24 для всех групп)

В контрольной группе студентов этого же направления подготовки наблюдается умеренная корреляция коммуникативной компетенции с методической ($\rho=0,577^*$) и дидактической ($\rho=0,462^*$), рефлексивной ($\rho=0,431^*$) компетенциями и слабая – с имплементарной ($\rho=0,281^*$), диагностической ($\rho=0,212^*$), информационной ($\rho=0,231^*$), интерактивной ($\rho=0,115^*$) компетенциями.

Таким образом, результаты специально организованного процесса обучения в экспериментальных группах испытуемых свидетельствуют о позитивных количественных и качественных изменениях в кластере общепрофессиональных компетенций. У испытуемых этих групп наблюдается не только увеличение количественных показателей сформированности компетенций, но и увеличение числа корреляционных связей между «субъектно-профессиональными» и «профессионально-педагогическими», компетенциями, что может служить одним из маркеров их интеграции как отражения позитивных изменений в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в сторону его повышения и усиления.

Выводы по 2 главе

Результаты проведенного эмпирического исследования субъектных и профессиональных компонентов субъектно-профессионального потенциала будущих учителей филфака и ИЗО позволяют сделать следующие выводы:

➤ Исследования локуса контроля студентов филфака и ХГФ свидетельствует о большей интернальности (внутреннего локуса контроля) последних, что может быть интерпретировано в рамках различий в специфике профессиональной направленности и личностных качеств будущих учителей.

➤ Полученные нами данные по методике Ф. Зимбардо позволяют сделать вывод о том, что ориентация на будущее более всего выражена у студентов ХГФ. Это объясняется тем, что профессиональная перспектива у студентов в данной группе шире, чем у студентов филфака, перспектива которых имеет более узкие сферы приложения и, в основном, ориентирована на школу, тогда, как будущее у студентов ХГФ не ограничивается работой учителя.

➤ К основным показателям прогнозирования профессионального пути студентами-интерналами, в категорию которых по данным эксперимента входят студенты ХГФ, относятся: высокая продуктивность воспроизведения событий, оказавших влияние на профессиональное становление, превышающая нормативные показатели, легкость актуализации значимых событий профессиональной направленности в прошлом и будущем, высокая насыщенность значимых переживаний, сравнительно невысокая реализованность событий будущей профессиональной карьеры, наличие временной перспективы, интереса к будущему, высокая степень потенциальности событий профессионального роста, большее число событий касающихся повышения квалификации, карьерного роста.

➤ По всем параметрам жизнестойкости (вовлеченность, контроль, принятие риска) выше показатели будущих учителей ИЗО: они более, чем студенты филфака убеждены в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное, уверены в том, что они могут влиять на результат происходящего, даже, если успех не гарантирован, готовы действовать на свой страх и риск. От выраженности жизнестойкости зависит успешность в обучении и эффективность будущей профессиональной деятельности как составляющие субъектно-профессионального потенциала личности.

➤ Оценка содержания ценностного потенциала обеих групп студентов, полученных по методике М. Рокича, свидетельствует о том, что для студентов ХГФ терминальные ценности, связанные с личной жизнью в идеале и в реальности, чаще выступают потенциальной основой жизнедеятельности, чем у студентов филфака, у которых высокую оценку получают ценности, связанные с будущей профессиональной деятельностью. Студенты – будущие учителя ИЗО отличаются от студентов филфака отношением к материальным ценностям жизни. Они занимают одно из ведущих место в иерархии идеальных терминальных ценностей у представителей данной группы студентов. Это свидетельствует о том, что они в меньшей степени, чем студенты

филфака ориентированы на педагогическую профессию. Результаты тестирования, представленные на методике «Смысложизненные ориентации» Д.А. Леонтьева свидетельствуют о том, что у большей части студентов ИЗО существует более четкое, чем у студентов филфака убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и их воплощать. Большинство студентов ИЗО имеют более четкие представления о целях и смысле прожитой жизни, точнее представляют собственный жизненный путь, чем студенты филфака, а потому, ставят перед собой более конкретные цели. Однако, студенты филфака оценивают свою жизнь как более интересную и наполненную смыслом.

➤ Анализ «рефлексивных доминант» в различных сферах жизнедеятельности по разработанной нами анкете «Рефлексия жизненной ситуации» свидетельствуют о том, что у студентов ХГФ наблюдается снижение рефлексивных экспектаций в отношении учебы и духовной жизни; одновременно с этим повышается интенсивность рефлексии относительно таких сфер жизнедеятельности, как экономическое положение, личная жизнь, дружба, любовь. В таких сферах рефлексивных переживаний как область человеческих отношений, личная жизнь, дружба и любовь существенно более высокие показатели отмечаются у будущих учителей филфака, что может косвенно свидетельствовать о значимости этих сфер жизни для данных студентов.

➤ По итогам диагностики с использованием анкеты «Рефлексия субъектной позиции в учебном процессе» у студентов ХГФ отмечены наиболее высокие общие суммарные показатели рефлексии учебного процесса в вузе. Тот факт, что студенты ХГФ интенсивнее рефлексиируют относительно своей позиции в учебном процессе, по всей видимости, связан с ожиданиями, которые имеются у данных студентов в связи со спецификой профиля обучения.

➤ Содержание и структура субъектно-профессионального потенциала будущего педагога, определяется, с одной стороны, субъектным потенциалом личности (внутренним локусом контроля и другими субъектными качествами личности), с другой – общепрофессиональными компетенциями бу-

дущего педагога, которые интегрируются в системные единства – плеяды в зависимости от профиля обучения. В ходе анализа корреляционных связей внутри кластера общепрофессиональных компетенций будущих учителей русского языка и ИЗО выявлено, что в структуре корреляционных плеяд общеобразовательных компетенций будущего учителя ИЗО системообразующими компетенциями выступают интерактивная, рефлексивная, имплементарная субъектно-профессиональные компетенции, наибольшее число корреляционных связей наблюдается именно у интерактивной компетенции. В кластере корреляционных плеяд будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют коммуникативная, дидактическая, методическая компетенции, однако, большее число корреляционных связей отмечено у коммуникативной компетенции. Таким образом, именно интерактивная и коммуникативная компетенции как сферы общения, выступают структурообразующими (стержневыми) компонентами субъектно-профессионального потенциала будущих учителей русского языка и ИЗО.

➤ Анализ корреляционных связей внутри компонентов субъектных и профессиональных компонентов потенциала свидетельствует о том, что в корреляционных плеядах будущих учителей ИЗО «интернальность» имеет наибольшее число значимых корреляционных связей с интерактивной, имплементарной и рефлексивной компетенциями. В корреляционных плеядах компонентов потенциала будущих учителей русского языка наблюдается более тесная значимая связь компонента «осмысленность жизни» с коммуникативной, дидактической и методической компетенциями.

➤ Результаты диагностики интерактивной направленности свидетельствуют о том, что студенты ИЗО в большей степени ориентированы на взаимодействие и задачу и в меньшей степени на себя, тогда, как студенты филфака больше ориентированы на себя, в меньшей степени на взаимодействие и в наименьшей степени на задачу.

➤ В формирующем эксперименте с использованием интерактивных методов деловой игры ролевого типа «Ученый совет», Ассесмент-центра «Лет-

ний детский лагерь», которые были нацелены на развитие общепрофессиональных компетенций: коммуникативной, информационной, организационной, рефлексивной, методической и др. Результаты специально организованного процесса обучения в экспериментальных группах испытуемых – студентов филфака и ИЗО наблюдалось не только увеличение количественных показателей сформированности компетенций, но и увеличение числа корреляционных связей между «субъектно-профессиональными» и «профессионально-педагогическими», компетенциями, что может служить одним из маркеров их интеграции как отражения позитивных изменений в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в сторону его повышения и усиления.

➤ Содержание и структура субъектно-профессионального потенциала будущего педагога, определяется, с одной стороны, субъектным потенциалом личности (внутренним локусом контроля и другими субъектными качествами личности), с другой – общепрофессиональными компетенциями будущего педагога, которые интегрируются в системные единства – плеяды в зависимости от профиля обучения. При этом в структуре корреляционных плеяд профессиональных компетенций будущего учителя изобразительного искусства системообразующими компонентами чаще выступают субъектно-профессиональные компетенции (интерактивная, рефлексивная, имплементарная), тогда, как в структуре корреляционных плеяд будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют профессионально-педагогические компетенции (дидактическая, информационная, диагностическая и др.).

➤ Резервы повышения субъектно-профессионального потенциала будущего педагога в вузе могут находиться в сфере создания эффективных педагогических условий, основанных на наиболее общих концептуальных психолого-педагогических подходах: субъектно-деятельностном – повышение базовых (субъектных) компонентов потенциала: внутреннего локуса контроля, самодетерминации, ценностного потенциала; субъектно-рефлексивной

позиции на основе интерактивных технологий; компетентностном – формирование субъектно-профессиональных и общепрофессиональных компетенций на основе использования методов интерактивной технологии; дидактическом – разработка на основании ФГОС модуля дисциплин, релевантных цели усиления потенциала, повышение доли интерактивных занятий в учебных планах и программах,.

➤ Результаты специально организованного процесса обучения в экспериментальных группах испытуемых свидетельствуют о позитивных количественных и качественных изменениях в кластере общепрофессиональных компетенций. У испытуемых этих групп наблюдается не только увеличение количественных показателей сформированности компетенций, но и увеличение числа корреляционных связей между «субъектно-профессиональными» и «профессионально-педагогическими», компетенциями, что может служить одним из маркеров их интеграции как отражения позитивных изменений в структуре субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в сторону его повышения и усиления.

2.6. Основные тенденции и педагогические условия повышения субъектно-профессионального потенциала будущих учителей

Анализ теоретического и эмпирического исследований, связанных с разработкой сущности и содержания понятия «субъектно-профессиональный потенциал личности», позволяет обозначить круг теоретически и методических положений, лежащих в основе тенденций повышения данного потенциала у будущих учителей в образовательном процессе вуза.

Субъектно-профессиональный потенциал личности будущего учителя, будучи связан с определенным возрастным этапом жизни молодежи, соотносится с выбором жизненных планов, определенного места в системе социума и общественной жизни, ориентацией субъекта жизнедеятельности в выборе образовательной стратегии в учебно-профессиональной деятельности и фор-

мируется в рамках многомерного пространства профессионально-личностного самоопределения.

Неразрывная связь субъектного и профессионального потенциала обеспечивается детерминацией локуса контроля, жизнестойкости, рефлексии, ценностно-смысловой и временной перспективы, ответственности, ценностно-смысловых компонентов личности и профессиональной компетентностью, представляющих основные детерминанты саморегуляции и выбора стратегии личностного и профессионального самоопределения.

Под субъектно-профессиональным потенциалом самоопределяющейся личностью понимается субъект, осознавший, чего от него требуют общество, социум; чего он хочет (цели, жизненные планы, идеалы, ценности); что он может (свои потенциальные возможности); что он имеет (наличный уровень развития своих личностных и профессиональных компетенций); готовый к функционированию и самореализации в социальной и профессиональной сферах общественной жизни.

Становление структурных компонентов субъектно-профессионального потенциала учителя осуществляется в образовательном процессе вуза, психолого-педагогической основой которого выступает самоопределение субъекта учебно-профессиональной деятельности, его самореализация и саморазвитие.

Становление потенциала личности будущего учителя в процессе профессионально-личностного самоопределения проходит на гностическом (перестройка сознания и развития самосознания) и практическом (изменение социального статуса в социуме) уровнях реализации: оптации (подготовки к деятельности, планированию и выбора профессии); профессиональной компетентности (овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками, развитие профессионально значимых качеств); развития профессионализма как высшего уровня владения педагогическими технологиями и мастерством.

Субъектно-профессиональный потенциал будущего учителя можно представить как динамически развивающийся процесс нахождения лично-

стью ориентиров его приложения и актуализации в рамках профессионально-личностного самоопределения в образовательном пространстве вуза, сопровождающего весь период обучения от формирования общей готовности к педагогической деятельности до ее освоения и совершенствования, основанного на устойчивом позитивно мотивированном отношении к избранной профессии учителя.

Становление и развитие субъектно-профессионального потенциала будущего педагога как особого личностного новообразования, системной характеристики социально и профессионально зрелой личности, связано с решением проблем своего будущего, с формированием субъектно-рефлексивной позиции личности к самой себе, к деятельности, к профессии учителя, к людям, миру в целом. С точки зрения процесса самоопределения личности формирование субъектно-профессионального потенциала будущего педагога характеризуется переходом от внешнего локуса контроля к внутреннему, т.е. к саморегуляции своей деятельности. Внутренний локус контроля, наряду с жизненной перспективой, с осмысленностью и ощущением результативности жизни выступают личностными ресурсами (потенциалами) будущего учителя.

Субъектно-профессиональный потенциал будущего педагога может быть определен как интегральное единство субъектных и профессиональных компонентов: внутреннего локуса контроля, временной и ценностно-смысловой перспективы, рефлексии, ответственности, жизнестойкости и сформировавшихся на этой основе субъектно-профессиональных компетенций, сформировавшихся в результате активности студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности и образовательного процесса в вузе.

В структуре субъектно-профессионального потенциала рефлексия выполняет ряд таких существенных функций, как: самоанализ хода учебного процесса (самонаблюдение, самоконтроль, самооценка), определение причин своих успехов, неудач, затруднений; самоанализ прогнозирующего типа, обращенного в прошлое, обобщение результатов учебного процесса; самоана-

лиз прогнозирующего типа, обращенного в будущее (самоопределение, самообязательство); выработка правил и принципов собственной деятельности; создание образа желаемого будущего; осуществление задуманного результата и цели. Сформировавшаяся субъектно-рефлексивная позиция будущих учителей в образовательном процессе вуза соотносится с предметным информационным полем учебной деятельности. Содержательный критерий оценки данной позиции соотносится с внешним локусом контроля, а осознание смыслового и личностного содержания учебной деятельности – с внутренним локусом контроля. При этом целостность взаимодействия указанных локусов способствует переходу субъекта обучения на позицию саморегуляции в условиях учебного процесса. Признаками наличия зрелой субъектно-рефлексивной позиции выступают: осознание особенностей своей личности как субъекта учебно-профессиональной деятельности; независимость от прошлого, ориентация в настоящем, с посылкой в будущее; способность к коррекции своей деятельности и нахождения путей выхода из затрудненной ситуации.

Субъектно-профессиональный потенциал будущих учителей представляет собой с позиций компетентностного подхода интегральное единство, «сплав» субъектных и профессиональных компонентов: локуса контроля, временной и ценностно-смысловую перспективы, рефлексии, ответственности, жизнестойкости и общепрофессиональных компетенций. Связующим звеном, объединяющим субъектные и профессиональные компоненты потенциала будущих учителей в интегральное единство выступают субъектно-профессиональные компетенции.

Специфика субъектно-профессионального потенциала будущих учителей в зависимости от профиля обучения определяется особенностями профессиональной направленности и профессионального выбора, сформировавшихся на базовых основах личности – ее субъектных компонентах: локусе контроля, временной и ценностно-смысловую перспективе, рефлексии, ответственности, жизнестойкости и др.

Основания субъектно-профессионального потенциала будущих учителей, базирующиеся на внутреннем локусе контроля, неразрывно связаны с ответственностью. Данное интегративное качество развивающейся личности, является компонентом субъектно-рефлексивной позиции, авторства, выход за пределы заданной деятельности, отражающим индивидуальность, выработку перспектив дальнейшего саморазвития. К основополагающим характеристикам субъекта ответственности с внутренним локусом контроля относятся: высокая продуктивность осмысленности жизненной и учебно-профессиональной ситуации; адекватность психологического состояния; высокая насыщенность значимых переживаний; богатство психологического времени, легкость актуализации образов прошлого и будущего; психологическая молодость; наличие профессионально-личностной перспективы и интереса к будущему.

В структуре субъектно-профессионального потенциала внутренний локус контроля выполняет особые регулятивно-интегративные функции: целостного переосмысления жизненного пути в процессе самоопределения и самореализации; формирования ответственности как саморегуляции и самодетерминации поведения и деятельности; порождения и связывания ценностей, смысложизненных ориентаций в динамическую смысловую систему, образующую ценностный потенциал личности; интеграции рефлексивных качеств, способов и стратегий переосмысления жизнедеятельности в субъектно-рефлексивную позицию личности.

Процесс становления субъектно-профессионального потенциала субъекта с аксиологических позиций можно представить в виде порождения и поиска ценностей, а также личностных смыслов жизни и профессии, создания на их основе целостной иерархической динамической смысловой системы. Ценностные ориентации субъектов образования, личностные смыслы, смысловые образования актуализируются в оценивающей функции, которая характеризуется адекватной оценкой явлений жизни и педагогической деятельности. Сюда же относится ориентационная функция,

связанная с возможностями определения приоритетного положения личностных и профессиональных характеристик на основе «иерархии ценностей». Кроме того, существует нормативная функция, проявляющейся в системе ценностей обучения и воспитания. Также можно отметить регулятивную функцию, вносящую порядок в развитие системы образования, в согласованность с общечеловеческими ценностями, имеющими гуманистический смысл. Можно отметить и контролирующую функцию, осуществляющую проверку уровня сформированности ценностных ориентаций субъектов образовательной сферы. Комплекс ценностно-смысловых компонентов, составляющих «ценностное ядро» субъектно-профессионального потенциала будущего учителя, базируется на ряде принципов, среди которых наиболее значимы: принцип комплексности и динамизма, иерархичности и др.

Структурно-функциональными критериями наличия субъектно-профессионального потенциала у студента в педагогическом процессе вуза выступают: осознанный и осмысленный выбор профессии учителя; мотивация самоутверждения в учебно-профессиональных отношениях, ориентации на личностную и профессиональную индивидуальность в условиях гуманизации педагогического процесса; активность и стремление к самореализации в учебной деятельности; устойчивый интерес к предметам и дисциплинам образовательного профиля; перспективные профессиональные устремления, ответственность как осознанная регуляция своей деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями и другое.

Повышение субъектно-профессионального потенциала будущего учителя происходит в целенаправленном педагогическом процессе посредством использования инновационных педагогических технологий, которые обладают гуманистической основой обращения к личности, в опоре на способы общения и взаимодействия с социумом, рефлекссию, внутренний контроль и саморегуляцию, а также осмысление и оценку своих потенций и интенций, своей позиции в учебном процессе.

Технология повышения субъектно-профессионального потенциала студентов – будущих учителей определяется осознанным мотивированным выбором профессии учителя, субъективированием элементов содержания обучения в личностно-смысловые понятия, возможности актуализации и реализации общей компетентности и частных компетенций, профессионально-личностной перспективы, конкретных жизненных целей в образовательном процессе вуза.

Технология повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя основывается на сознательном, преднамеренном анализе процесса учебно-профессиональной деятельности с опорой на личностные мотивы и смыслы, критическом отношении к нормативам и стереотипам собственного опыта и опыта других членов образовательного процесса, построении системы ценностно-смысловых отношений, стремлении к проявлению активности, самостоятельности, ответственности, выходу за пределы нормативной заданности в коллективном творчестве.

Интерактивная технология повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя в образовательном процессе вуза направлена на создание рефлексивной среды в учебно-профессиональном взаимодействии и сотворчестве; выработку условий реализации проблемно-рефлексивного полилога в самостоятельном осмыслении возникающих проблем, формирование компетентности, определяющей осознание себя как будущего учителя-профессионала.

Концептуальной основой интерактивной технологии в образовательном процессе вуза выступает субъектно-деятельностный подход, подразумевающий активное взаимодействие всех участников учебного процесса, при котором происходит взаимообогащающий обмен аутентичной личностно значимой информацией и формирование профессионально-педагогических компетенций широкого спектра.

С позиций компетентностного подхода интерактивная технология повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя спо-

способствует актуализации соответствующих компетенций и повышению уровня их сформированности в зависимости от цели взаимодействия партнеров по общению.

Содержание и структура субъектно-профессионального потенциала будущего педагога, определяется, с одной стороны, субъектным потенциалом личности (внутренним локусом контроля и другими субъектными качествами личности), с другой – общепрофессиональными компетенциями будущего педагога, которые интегрируются в системные единства – плеяды в зависимости от профиля обучения. При этом в структуре корреляционных плеяд профессиональных компетенций будущего учителя изобразительного искусства системообразующими компонентами чаще выступают субъектно-профессиональные компетенции (интерактивная, рефлексивная, имплементарная), тогда, как в структуре корреляционных плеяд будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют профессионально-педагогические компетенции (дидактическая, информационная, диагностическая и др.).

Резервы повышения субъектно-профессионального потенциала будущего педагога в вузе могут находиться в сфере создания эффективных педагогических условий, основанных на наиболее общих концептуальных психолого-педагогических подходах: субъектно-деятельностном – повышение базовых (субъектных) компонентов потенциала: внутреннего локуса контроля, самодетерминации, ценностного потенциала; субъектно-рефлексивной позиции на основе интерактивных технологий; компетентностном – формирование субъектно-профессиональных и общепрофессиональных компетенций на основе использования методов интерактивной технологии; дидактическом – разработка на основании ФГОС модуля дисциплин, релевантных цели усиления потенциала, повышение доли интерактивных занятий в учебных планах и программах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Тенденции развития современного российского образования требуют качественно новых психолого-педагогических подходов к внедрению в образовательный процесс подготовки будущих учителей теоретических и методических научных разработок для поиска дополнительных потенциальных ресурсов в сферах формирования субъектности и профессиональной компетентности, взаимосвязь между которыми представлена в отечественных и зарубежных исследованиях не в полной мере.

Наличие устойчивого комплекса развитых субъектных качеств свидетельствует о сформированном субъектном потенциале будущего учителя – базовых ресурсов его личности, проявляющихся в активном, деятельном и преобразующем отношении к профессии и к собственному саморазвитию. Помимо субъектного компонента содержание потенциала будущего учителя соотносится с понятиями «компетентность» и «компетенции» и связывается с формированием профессионализма учителя.

Настоящее диссертационное исследование посвящено изучению педагогических условий повышения потенциала будущего бакалавра образования (учителя) как интегрального единства субъектности и профессионализма. Потенциал будущего учителя обозначен как «сплав» субъектных и профессиональных компонентов и определен как субъектно-профессиональный потенциал.

В диссертации обозначена и с помощью теоретических и методических средств предпринята попытка разрешения научной проблемы, которая заключается в том, что недостаточный учет роли субъектных компонентов в развитии профессионального потенциала будущих учителей приводит к сужению области формируемых в образовательном процессе вуза профессиональных компетенций, к редукции их активного ядра, что, в конечном итоге, приводит к снижению качества подготовки будущих педагогов.

В процессе теоретической разработки проблемы исследования обозначены концептуальные подходы к ее разрешению: субъектно-деятельностный, компетентностный, дидактический, которые позволили наметить и реализо-

вать пути опытно-экспериментальной работы по повышению субъектно-профессионального потенциала будущих учителей.

В процессе опытно-экспериментальной работы выявлена общая и специфическая (с учетом профиля обучения) структурная организация субъектно-профессионального потенциала будущих учителей: студентов филфака и художественно-графического факультета. В исследовании выявлено, что содержание и структура субъектно-профессионального потенциала будущего педагога, определяется, с одной стороны, субъектным потенциалом личности (внутренним локусом контроля и другими субъектными качествами личности), с другой – общепрофессиональными компетенциями будущего педагога, которые интегрируются в системные единства – плеяды в зависимости от профиля обучения. При этом в структуре корреляционных плеяд профессиональных компетенций будущего учителя изобразительного искусства системообразующими компонентами чаще выступают субъектно-профессиональные компетенции (интерактивная, рефлексивная, имплементарная), тогда, как в структуре корреляционных плеяд будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют, в основном, профессионально-педагогические компетенции (дидактическая, методическая, коммуникативная).

Теоретические и эмпирические результаты исследования доведены до уровня их практического применения в образовательном процессе вуза при подготовке учителей. Выявлено, что эффективным педагогическим условием повышения субъектно-профессионального потенциала будущего учителя в образовательном процессе вуза выступает интерактивная технология, способствующая интеграции общепрофессиональных компетенций педагога в структурно-системное единство на основе субъектно-профессиональных компетенций.

Теоретические исследования и проделанная опытно-экспериментальная работа дают основания для следующих обобщающих **ВЫВОДОВ:**

□ Субъектно-профессиональный потенциал будущего педагога может быть определен в качестве системного личностного новообразования в составе следующих структурных компонентов: внутреннего локуса контроля, временной и ценностно-смысловой перспективы, рефлексии, ответственности, жизнестойкости и общепрофессиональных, в том числе субъектно-профессиональных компетенций, адекватных природе педагогической деятельности, сложившихся в результате активности человека как субъекта педагогической деятельности и целенаправленного процесса обучения в вузе;

□ Содержание и структура субъектно-профессионального потенциала будущего педагога, определяется, с одной стороны, субъектным потенциалом личности (внутренним локусом контроля и другими субъектными качествами личности), с другой – общепрофессиональными компетенциями будущего педагога, которые интегрируются в системные единства – плеяды в зависимости от профиля обучения. При этом в структуре корреляционных плеяд профессиональных компетенций будущего учителя изобразительного искусства системообразующими чаще выступают субъектно-профессиональные компетенции (интерактивная, рефлексивная, имплементарная), тогда, как в структуре корреляционных плеяд будущих учителей русского языка роль системообразующих выполняют в основном, профессионально-педагогические компетенции (коммуникативная, дидактическая, методическая);

□ Экспериментально выявлено, что эффективность методов интерактивной технологии повышения субъектно-профессионального потенциала связана с развитием его субъектных компонентов: у студентов ХГФ по сравнению со студентами филфака до эксперимента отмечены более высокие показатели субъектности и, соответственно, по итогам формирующего эксперимента – более высокие показатели интегративных связей субъектно-профессиональных и профессионально-педагогических компетенций как отражение позитивных изменений в структуре потенциала будущих учителей.

□ Резервы повышения субъектно-профессионального потенциала будущего педагога в вузе могут находиться в сфере создания следующих педагогических условий:

- *организационно-педагогических*, нацеленных на развитие личностного аспекта педагогической системы – формирование общепрофессиональных компетенций средствами интерактивной технологии (*компетентностный подход*);

- *психолого-педагогических*, основанных на методах интерактивной технологии, нацеленных на развитие личностного аспекта педагогической системы – активизации базовых (субъектных) компонентов потенциала: внутреннего локуса контроля, рефлексии, самодетерминации, субъектно-рефлексивной позиции (*субъектно-деятельностный подход*);

- *дидактических* – направленных на отбор, конструирование элементов содержания образовательного процесса, включающих разработку на основании ФГОС модуля дисциплин, релевантных цели усиления субъектно-профессионального потенциала, повышении доли интерактивных занятий в учебных планах и программах (*дидактический подход*).

Перспективы исследования. Предметом дальнейшего исследования может стать процесс формирования компенсаторных механизмов в структуре субъектно-профессиональных компонентов потенциала будущих учителей, а также психолого-педагогические условия сохранения и поддержания на высоком уровне его функциональных ресурсов у педагогических работников с различным стажем работы в школе.

В процессе проведения пилотажных эмпирических исследований выявлены корреляционные связи профессиональных и личностных и компетенций в структуре потенциала будущих специальных педагогов. Полученные коэффициенты корреляции свидетельствует о том, что у, примерно, 1/3 студентов – будущих специальных педагогов, при явном недостатке профессионализма, личностные компетенции нередко выполняют компенсаторные функции в структуре профессионального потенциала.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова–Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова–Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Абульханова–Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта / К. А. Абульханова–Славская // Основы общей и прикладной психологии. – Москва: Российская академия государственной службы, 1995. – 420 с.
3. Адольф В. А. Профессиональная компетентность будущего учителя / В. А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 268 с.
4. Александрова Л. А. О составляющих жизнестойкости личности как основе ее психологической безопасности в современном мире / Л. А. Александрова // Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. – 2005. – Т. 51. – № 7. – С. 83–84.
5. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – Москва : Наука, 1977. – С. 14–31.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Издательство Ленинградского государственного университета, 1969. – 339 с.
7. Анциферова Л. И. Психология формирования и развития личности : Человек в системе наук / Л. И. Анциферова. – Москва, 1989. – 365 с.
8. Анциферова Л. И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анциферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–19.
9. Арстанов М. Ж. Проблемное обучение в учебном процессе вуза / М. Ж. Арстанов, М. Г. Гарунов, Ж. С. Хайдаров. – Алма–Ата : МЕКТЕП, 1979. – С. 79.
10. Артемьева Т. И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т. И. Артемьева // Психология формирования и развития личности. – Москва, 1981. – С. 48–54.

11. Артемьева О. А. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности : монография / О. А. Артемьева, М. Н. Макеева. – Тамбов : Издательство Тамбовского государственного технического университета, 2007. – 208 с.
12. Арутюнов Ю. С. Деловая игра. Методика конструирования деловой игры / Ю. С. Арутюнов, И. В. Борисов, А. А. Вербицкий, А. Н. Соловьева. – Москва : Мысль, 1988. – 237 с.
13. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – Москва, 1976. – 158 с.
14. Аскольдов С. А. Время и его преодоление / С. А. Аскольдов // Мысль. – 1922. – № 3. – С. 80–83.
15. Байер И. В. Развитие рефлексивно-инновационного потенциала государственных служащих : автореф. дис. ... докт. психол. наук / И. В. Байер. – Москва : Российская академия государственной службы, 1997. – 45 с.
16. Барановская, Л. Л. Формирование ответственности у студентов в процессе учебной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. Л. Барановская. – Красноярск, 1996. – 16 с.
17. Белинская Е. П. Совладание как социально-психологическая проблема / Е. П. Белинская // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2009. – № 1 (3). – URL : <http://psystudy.ru> (дата обращения 18.07.2010 г.).
18. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
19. Бизяева А. А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. А. Бизяева. – Санкт-Петербург, 1993. – 23 с.
20. Блинов Л. В. Профессионально-личностное самоопределение педагогов в постдипломном образовании: аксиологический подход : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л. В. Блинов. – Москва, 2001. – 45 с.
21. Бодалев А. А. О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними / А. А. Бодалев // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 54–58.

22. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23–25.
23. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Часть 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. – № 2. – С. 113–122.
24. Бодров В. А. Психологический стресс : к проблеме его преодоления / В. А. Бодров // Проблемы психологии и эргономики. – Тверь, 2001. – № 4. – С. 28–33.
25. Бодров В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности / В. А. Бодров // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – Москва, 1991. – С. 3–26.
26. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2000. – 332 с.
27. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт–Петербург : Издательство «Питер», 2000. – 304 с.
28. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение учащихся / Е. М. Борисова // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия для студентов высших педагогических учебных заведений / [Сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин]. – Москва : Академия, 2001. – С. 321–325.
29. Борисова Н. В. Педагогические особенности и внедрение системы активных методов обучения в ИПК : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Борисова. – Москва, 1987. – 25 с.
30. Борисова О. Ф. Формирование социальной компетентности детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук / О. Ф. Борисова. – Челябинск, 2009. – 201 с.
31. Бохорский Е. М. Развитие рефлексии как условие формирования у учащихся субъектного отношения к труду : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. М. Бохорский. – Москва, 1991. – 25 с.

32. Брушлинский А. В. Проблема психологии субъекта / А. В. Брушлинский. Москва : Московский государственный университет, 1994. – 204 с.
33. Бурлачук Л. Ф. Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – Москва, 1998. – 198 с.
34. Ванакова Г. В. Жизнестойкость как социальная и психологическая проблема личности / Г. В. Ванакова // Среднее профессиональное образование. – 2013. – № 11. – С. 46–49.
35. Васильев В. Я. Целевая направленность и временная перспектива личности / В. Я. Васильев // Психология личности и время жизни человека. – Черновцы, 1991. – С.45–49.
36. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности : автореф. дис. ... докт. пед. наук / Л. В. Ведерникова. – Москва, 2001. – 24 с.
37. Вербицкий А. А. Психолого–педагогические особенности деловой игры как формы знаково-контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Игровое моделирование : Методология и практика / [под ред. И. С. Ладенко]. – Новосибирск : Наука. – 1987. – С.78–99.
38. Винокурова М. И. Педагогический потенциал интерактивных технологий обучения как фактор развития коммуникативной компетенции студентов : дис. ... канд. пед. наук / М. И. Винокурова. – Иркутск, 2007. – 196 с.
39. Водзинская В. В. Выбор профессии как социальная проблема : автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. В. Водзинская. – Ленинград, 1966. – 18 с.
40. Водзинская В. В. О социальной обусловленности выбора профессии // Социальные проблемы труда и производства: Советско–польское сравнительное исследование / [под ред. Г. В. Осипова, Я. Щепаньского]. – Москва : Мысль, 1980. – С. 39–61.
41. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса / Н. Е. Водопьянова. – Санкт–Петербург : Питер, 2009. – 336 с.
42. Водопьянова Н. Е. Роль ресурсно-инвестиционного копинга в развитии индивидуальной стресс–резистентности / Н. Е. Водопьянова, Е. С.

Старченкова // Вестник Санкт–Петербургского государственного университета. Сер. 12. – 2009. – Вып.3. – С. 13–22.

43. Волкова Е. Н. Субъектность педагога : Теория и практика : дис. ... докт. психол. наук / Е. Н. Волкова. – Москва, 1998. – 308 с.

44. Воровщиков, С. Г. Продуктивные деловые игры во внутришкольном управлении: теория, технология / С. Г. Воровщиков. – Москва : Центр Гуманитарной литературы, 2005. – 320 с.

45. Восприятие и оценка времени // Экспериментальная психология [Ред. П. Фресс, Ж. Пиаже]. – Вып. 6. – Москва, 1978. – С. 88–134.

46. Вульф Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульф. – Москва, 1995. – С. 7–35.

47. Выготский Л. С. Избранные психологические произведения. Мышление и речь / Л. С. Выготский [под ред. А. М. Леонтьева, А. Р. Лурия] // Проблемы психологического развития ребенка. – Москва : Издательство АПК РСФСР, 1956. – 519 с.

48. Ганзен В. А. Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Ленинград : Издательство Ленинградского государственного университета, 1984. – 176 с.

49. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. – Москва : Мысль, 1975. – Т.3. – 452 с.

50. Геронимус Ю. В. Игра, модель, экономика / Ю. В. Геронимус. – Издательство: Знание, 1989. – 208 с.

51. Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 43–52.

52. Глуханюк Н. С. Педагог как субъект профессионализации / Н. С. Глуханюк, Е. В. Дьяченко, Т. Б. Гершкович // Психология субъектности. Человек как автор жизни: Материалы межрегиональной научной конференции. – Киров : Издательство Воронежского государственного педагогического университета, 2001. – С. 56–62.

53. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург, 2000. – 226 с.
54. Головаха Е. И. Психологическое время личности / Е. И. Головаха, А. А. Кроник. – Киев : Наукова думка, 1984. – 208 с.
55. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – Киев : Наукова думка, 1988. – 144 с.
56. Головаха Е. И. К исследованию мотивации жизненного пути: Техника «каузометрии» / Е. И. Головаха, А. А. Кроник // Мотивация личности : феноменология, закономерности и механизмы формирования. – Москва, 1982. – С. 99–108.
57. Головей Л. А. Профессиональное самоопределение как фактор развития интеллектуального потенциала личности / Л. А. Головей // Вестник Ленинградского государственного университета. Сер. Психология. – 1990. – № 4. – С. 68–92.
58. Гуманистическая парадигма и личностно ориентированные технологии профессионального педагогического образования / [под общ. ред. акад. РАО В. Л. Матросова]. – Москва : Прометей, 1999. – 116 с.
59. Демин М. В. Проблема ценностей и ценностных отношений / М. В. Демин // Вестник Московского государственного университета. – 1974. – № 2. – С.18–24.
60. Деркач А. А. Акмеология : учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – Санкт–Петербург : Питер, 2003. – 116 с.
61. Деркач А. А. Психология развития профессионала / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – Москва : Российская академия государственной службы, 2000. – 247 с.
62. Дружилов С. А. Индивидуальный ресурс профессионального развития / С. А. Дружилов // Актуальные проблемы современной науки. – 2002. – №4(7). – С. 269–272.

63. Дубровина И. В. Психологическая культура и образование / И. В. Дубровина // Национальный психологический журнал. – 2007. – №1(2). – С. 16–20.

64. Дудченко В. С. Инновационные игры: методология, теория, практика / В. С. Дудченко. – Таллинн : «Валгус», 1989. – 273 с.

65. Дьяченко Е. В. Феномен Я, стаж работы и успешность профессиональной деятельности (на примере педагогов начального и среднего профессионального образования) // Потенциал личности : комплексная проблема: Сб. науч. трудов 4-й Всеросс. INTERNET-конф. – Тамбов : Издательство Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, 2005. – С. 46–52.

66. Ефимов В. М. О методике разработки управленческих игр на основе системы спецификаций / В. М. Ефимов, В. Ф. Комаров // Управленческие игры. – София: «Дунай», 1978. – 272 с.

67. Жизненный путь личности / Л. В. Сохань [и др.]. – Киев, 1987. – 245с.

68. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г. Е. Залесский. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1994. – 221 с.

69. Заматовская Е. В. Преодоление коммуникативных барьеров в условиях совместной деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. В. Заматовская. – Москва, 1984. – 16 с.

70. Зейгарник Б. В. Опосредствование и саморегуляция в норме и патологии / Б. В. Зейгарник // Вестник Московского государственного университета. Сер. 1, Психология. – 1981. – С. 9–14.

71. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / [пер. с англ. О. Гатановой]. – Санкт-Петербург : Речь, 2010. – 245 с.

72. Игаронова С. А. Деловые игры : учебное пособие / С. А. Игаронова. – Москва : Издательство Российского университета дружбы народов, 2004. – 166 с.

73. Исаев Е. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 57–67.

74. Исаев И. Ф. Аксиологические основания профессионально-педагогического образования / И. Ф. Исаев // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы международ. науч.–практ. конф. – Москва, 2000. – Ч. 1. – С. 150–155.

75. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра: введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – Москва : Флинта, 1998. – 91 с.

76. Калашникова С. А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности / С. А. Калашникова // Молодой ученый. – 2011. – № 8. – Т.2. – С. 84–87.

77. Карпов А. В. Рефлексивность как психодиагностическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–57.

78. Кирьянова Е. Н. Психология формирования личности профессионала / Е. Н. Кирьянова // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 2. – С. 147–148.

79. Кирьякова А. В. Механизмы ориентации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2002. – № 7. – С. 4–11.

80. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – Москва : Арена, 1994. – 104 с.

81. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – Воронеж, 1996. – 219 с.

82. Климов Е. А. Становление профессионала / Е. А. Климов. – Воронеж, 1996. – 246 с.

83. Ковалев В. И. Психологические особенности личностной организации времени жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. И. Ковалев. – Москва, 1979. – 24 с.

84. Кублицкене Л. Ю. Организация времени личностью как показатель ее активности / Л. Ю. Кублицкене // Активность и жизненная позиция личности. – Москва, 1988. – С. 145–158.

85. Куликов Л. В. Психогигиена личности / Л. В. Куликов. – Санкт-Петербург, 2004. – 464 с.

86. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – Москва : Просвещение, 1989. – 255 с.

87. Кон И. С. Жизненный путь как предмет междисциплинарного исследования / И. С. Кон / [Отв. редактор И. Т. Фролов] // Человек в системе наук: Сб. статей. – Москва : Наука, 1989. – С. 471–482.

88. Коржова Е.Ю. Методика «психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций / Е. Ю. Коржова. – Киев, 1994. – 128 с.

89. Косарецкий С. Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов : дис. ... канд. психол. наук / С. Г. Косарецкий. – Москва, 1999. – 123 с.

90. Костенко К. Б. Ценности профессиональной деятельности / К. Б. Костенко, В. Л. Оссовский. – Киев : Наукова думка, 1986. – 149 с.

91. Краевский В. В. Методологическая рефлексия в научной и учебной работе / В. В. Краевский // Педагогика. – 1989. – № 2. – С.72–79.

92. Кривошеев В. А. Рефлексия в деятельности начинающих учителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. А. Кривошеев. – Минск, 1991. – С. 24.

93. Косов Р. Н. Проблемы модельного описания субъектного потенциала госслужащих в акмеологических исследованиях / Р. Н. Косов // Акмеология. – 2004. – № 2. – С. 16–21.

94. Кроник А. А. Психология человеческих отношений / А. А. Кроник, Е. А. Кроник. – Дубна: Издательство "Когито-Центр", 1998. – 224 с.

95. Крягдже С. П. Психология формирования профессиональных интересов / С. П. Крягдже. – Вильнюс : Мокслас, 1981. – 196 с.
96. Ксенофонтова В. В. Социальная ориентация выпускников средней школы / В. В. Ксенофонтова, М. Н. Руткевич // Проблемы социальной структуры : Материалы научной конференции. – Москва, 1995. – С. 56–59.
97. Кудрявцев Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
98. Кудрявцев Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 80–93.
99. Кузовлев В. П. Структура индивидуальности учащегося как основа индивидуализации обучения речевой деятельности / В. П. Кузовлев // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 4. – С. 26–32.
100. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва, 1990. – 189 с.
101. Кулагина С. Г. Интеркультурная коммуникация в контексте университетского образования студентов : Реализация ценностного подхода в педагогике школы / [под. ред. А. В. Кирьяковой]. – Москва, 2000. – С. 217–236.
102. Куликов Л. В. Психогигиена личности / Л. В. Куликов. – Санкт-Петербург, 2004. – 464 с.
103. Кульневич С. В. Менеджмент профессионального самоопределения: учебное пособие / С. В. Кульневич. – Воронеж, 1998. – 198 с.
104. Кухарчук А. М. Профессиональное самоопределение учащихся / А. М. Кухарчук, А. Б. Ценципер. – Минск : Нар. Асвета, 1976. – 128 с.
105. Ладенко И. С. Философские и психологические проблемы исследования рефлексии / И. С. Ладенко, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – Новосибирск, 1989. – 252 с.
106. Лазурский А. Ф. Личность и ее воспитание: Естественный эксперимент и его применение / А. Ф. Лазурский. – Петроград, 1918. – 145 с.

107. Левин К. Определение понятия "поле в данный момент" / Курт Левин // История психологии. – Екатеринбург, 1999. – 198 с.
108. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – Москва : Институт практической психологии, 1998. – 288 с.
109. Леонтьев А. Н. Анализ деятельности / А. Н. Леонтьев // Вести Московского государственного университета. Сер. 14, Психология. – 1983. – № 2. – С. 19–25.
110. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1978. – 267 с.
111. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. Ученые записки кафедры общей психологии Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / [под ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева]. – Москва : Смысл, 2002. – С. 56–65.
112. Леонтьев Д. А. Тест «Смысложизненные ориентации» / Д. А. Леонтьев. Москва, 1994. – 28 с.
113. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 57–66.
114. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва, 1999. – 82 с.
115. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. Москва : Смысл, 2006. – 63 с.
116. Лихачев Б. Т. Воспитательные аспекты обучения / Б. Т. Лихачев. – Москва : Просвещение, 1982. – 192 с.
117. Логинова Н. А. Жизненный путь человека как психологическая проблема / Н. А. Логинова // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 103–109.
118. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1984. – 321 с.

119. Мадди С. Р. Теории личности: сравнительный анализ / С. Р. Мадди. – Санкт–Петербург : Речь, 2002. – 539 с.
120. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – №6. – С.87–101.
121. Маклакова А. Г., Чермянина С. В. Практическая психодиагностика : Методики и тесты : учебное пособие / [Ред. и сост. Райгородский Д. Я.]. – Самара, 2001. – С. 549–558.
122. Маклакова А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклакова // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – №1. – С. 16–24.
123. Малыхина Я. В. Социально–психологические аспекты системной профилактики «общего девиантного синдрома» : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Я. В. Малыхина. – Санкт–Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2004. – 25с.
124. Машкова А. С. Ассесмент-технология как метод оценки и отбора персонала / А. С. Машкова // Психологический вестник Уральского государственного университета. Вып. 6. – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2008. – С. 51–62.
125. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития личности учителя : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / Л. М. Митина. – Москва, 2004. – 254 с.
126. Матусевич В. А. Влияние непосредственного социального окружения на формирование профессиональных намерений школьников : автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. А. Матусевич. – Москва, 1981. – 21 с.
127. Марков В. Н. Ресурсный подход к организации и оценке кадров управления / В. Н. Марков // Акмеология. – 2011. – №31. – С. 34–39.
128. Марков В. Н. Потенциал профессионального развития личности / Ученые записки кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии государственной службы, 2010. – С. 16–24.

129. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва, 1996. – 223 с.
130. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. Тексты. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1982. – С. 108–117.
131. Метаева В. А. Рефлексия и ее роль в преодолении профессиональных затруднений педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. А. Метаева. – Екатеринбург, 1996. – 23 с.
132. Методика изучения ценностных ориентаций: Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1989. – С. 147–160.
133. Мильруд Р. П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 6. – С. 24–28.
134. Мириманова М. С. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем / М. С. Мириманова // Развитие личности. – 2001. – № 1. – С. 49–66.
135. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – Москва : Флинта, 1998. – 252 с.
136. Митюшин А. А. Рефлексия / А. А. Митюшин // Философский энциклопедический словарь. – Москва, 1983. – С. 579.
137. Михайлов И. М. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д. Е. Сьюпера / И. М. Михайлов // Вопросы психологии. – 1975. – № 5. – С. 110–122.
138. Моисеева Л. В. Развитие аксиологического потенциала личности студента-юриста: дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Моисеева. – Оренбург, 1999. – 235 с.
139. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – С.36–41.

140. Москвичева Л. Н. Эстетическое развитие личности и ее творческий потенциал / Л. Н. Москвичева. – Москва, 1985. – 64 с.
141. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Москва : Наука, 1983. – 240 с.
142. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ / К. Муздыбаев // Журнал социологии и социальной антропологии. – Том 1. – 1998. – № 2. – С. 100–109.
143. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В. Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 5–8.
144. Назаренко І. М. Творчий потенціал особистості / І. М. Назаренко [Електронний ресурс]. – URL: <http://intkonf.org/nazarenko-im-tvorchiy-potentsial-osobistosti-zmist-ta-struktura> / режим доступа свободный.
145. Некрасова Е. В. Временной аспект самосознания в юношеском возрасте / Е. В. Некрасова // Сибирский психологический журнал. – 1998. – Томск. – Вып. 8–9. – С. 22–25.
146. Николаева В. В. Личность в условиях хронического соматического заболевания: автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Николаева. – Москва, 1992.
147. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Нюттен. – Москва : Смысл, 2004. – 145 с.
148. Огнев А. С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих / А. С. Огнев. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 1998. – 214 с.
149. Огурцов А. П. Альтернативные модели анализа сознания: рефлексия и понимание / А. П. Огурцов // Мысли о мыслях. – Новосибирск, 1995. – 124 с.
150. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов / [под ред. Н. Ю. Шведовой]. – Москва, 1996. – 921 с.
151. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Г. В. Олпорт. – Москва : Ювента, 1998. – 345 с.

152. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – Москва, 1991. – 350 с.
153. Осницкий И. О. Проблемы исследования субъектной активности / И. О. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
154. Оссовский В. Л. Престиж профессий и проблемы социально–профессиональной ориентации молодежи / В. Л. Оссовский, В. И. Паниотто, В. Ф. Черноволенко. – Киев: Наукова думка, 1979. – 214 с.
155. Павлова А. М. Психологические особенности оценки профессионально–личностного потенциала субъекта трудовой деятельности : научно–методическая разработка / А. М. Павлова. – Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально–педагогического университета, 2004. – 71 с.
156. Платов В. Я. Деловые игры : разработка, организация, проведение / В. Я. Платов. – Москва : Профиздат, 1991. – 167 с.
157. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. П. Панфилова. – Москва : Академия, 2006. – 368 с.
158. Пассов Е. И. Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества. Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / [ред. Леонтьев А. А.] / Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, В.С. Коростелев. – Москва, 1991. – 198 с.
159. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 2008. – 245 с.
160. Петренко М. А. Концептуализация педагогической интеракции в условиях самоорганизации // Международная научно–практическая конференция «Уровневое образование как пространство профессионально–личностного становления выпускника вуза / М. А. Петренко. – Ростов–н/Дону, 2010. – С. 58–65.
161. Петров И. Г. Смысл как рефлексивное отношение человеческого бытия / И. Г. Петров // Мир психологии. – 2001. – № 2. – С. 26–35.

162. Петровский В. А. Личность в психологии: Парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов–на Дону, 1996. – 267 с.
163. Петровский В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – Москва : Горбунок, 1992. – 223 с.
164. Петровский А. В. Задачи и направления перестройки педагогической науки / А. В. Петровский, В. И. Слободчиков, Б. М. Бим–Бад // Вопросы психологии. – 1988. – № 2 – С.14
165. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва, 1969. – 659 с.
166. Пономарев Я. А. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / Я. А. Пономарев, С. Ю. Степанов, Г. Ф. Похмелкина // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–15.
167. Прихожан А. М. Подросток в учебнике из жизни / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых. – Москва, 1990. – 263 с.
168. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи / [под ред. В. Л. Оссовского]. – Киев : Наукова думка, 1987. – 303 с.
169. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
170. Репецкий Ю. А. Самореализация личности как субъекта жизнедеятельности / Ю. А. Репецкий, И. Н. Семенов // Основы общей и прикладной акмеологии. – Москва, 1995. – С. 103–114.
171. Рескина С. Е. Психологические проблемы профессионального самоопределения школьников / С. Е. Рескина, В. А. Якунин // Вестник Ленинградского государственного университета. Сер. 6. Вып. 3. – 1988. – С. 44–48.
172. Розин В. М. Психология судьбы: программирование или творчество / В. М. Розин // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 98–105.
173. Рогов Е. И. Личность в педагогической деятельности / Е. И. Рогов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 268 с.
174. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Издательство Академии наук СССР, 1957. – 358 с.

175. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Москва : Наука, 1976. – 269 с.
176. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности : учебное пособие / В. Ф. Сафин. – Свердловск: Государственный педагогический институт, 1986. – 141 с.
177. Серенкова В. Ф. Типологические особенности планирования личностного времени / В. Ф. Серенкова // Гуманистические проблемы психологической теории. – Москва : Наука, 1995. – С. 192–204.
178. Слостенин В. А. Профессиональное самосознание учителя / В. А. Слостенин // Магистр. – 1995. – № 3. – С. 52–59.
179. Слостенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.
180. Слостенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Слостенин, А. И. Мищенко. – Москва : Прометей, 1997. – 237 с.
181. Слостенин В. А. Субъектно-деятельностный подход в образовании / В. А. Слостенин, Г. И. Аксенова // Научные труды МПГУ. Серия : Психолого–педагогические науки. – Москва : Прометей, 2000. – С. 3–22.
182. Слостенин В. А. Профессиональное самосознание учителя / В. А. Слостенин, А. И. Шутенко // Магистр. – 1995. – № 3. – С. 52–58.
183. Слободчиков В. И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека / В. И. Слободчиков // Проблемы рефлексии. – Новосибирск, 1987. – С. 39–52.
184. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школа–пресс, 1995. – 384 с.

185. Слободчиков В. И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте / В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 26–38.

186. Тест-опросник субъективной локализации контроля / Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы. – Москва : Издательство Московского государственного университета, 1988. – 140 с.

187. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема / М. Х. Титма. – Москва : Мысль, 1975. – 198 с.

188. Трайнев В. А. Интенсивные педагогические и информационные технологии / В. А. Трайнев, Л. Н. Матросова, И. В. Трайнев. – Т.2. – Москва : Прометей, 2000. – 360 с.

189. Трещев А. М. Становление профессионально-субъектной позиции будущего учителя: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А. М. Трещев. – Калуга : Государственный педагогический университет им. К.Э.Циолковского, 2001. – 35 с.

190. Укке Ю. В. Профессиональное самоопределение личности / Ю. В. Укке // Активность личности в обучении : Сб. науч. тр. – Москва, 1986. – С. 101–112.

191. Украинец В. Н. Жизненные перспективы личности / В. Н. Украинец // Жизненный путь личности. – Киев, 1987. – С. 217–225.

192. Федорова Е. Н. Ценностно-смысловой подход к формированию личности учителя в педагогическом вузе / Е. Н. Федорова // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: Материалы Международ. науч.–практ. конф. – Москва, 2000. – Ч. 4. – С.146–149.

193. Фельдштейн Д. И. Возрастная и педагогическая психология / Д. И. Фельдштейн. – Москва, 2002. – 432 с.

194. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Издательство Института психотерапии, 2002. – 490 с.

195. Филиппов Ф. Р. Социальная ориентация и жизненные планы молодежи : Молодежь, ее интересы, стремления, идеалы / Ф. Р. Филиппов. – Москва, 1969. – С. 226–244.
196. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – Москва : Прогресс, 1990. – 368 с.
197. Фромм Э. Душа человека : пер. с англ. / [Общ. ред., сост. и предисл. П. С. Гуревича]. – Москва : Республика, 1992. – 429 с.
198. Холмогорова А. Б. Эмоциональные расстройства в современной культуре / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Московский психотерапевтический журнал. – 1999. – № 2. – С. 19–42.
199. Хрестоматия по возрастной психологии / [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – Москва, 1994. – 256 с.
200. Циттель С. А. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к самопознанию : автореф. дис. ...канд. пед. наук / С. А. Циттель. – Москва, 2001. – 23 с.
201. Черноволенко В. Ф. Престиж профессий и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи: Опыт социологического исследования / В. Ф. Черноволенко, В. Л. Оссовский, В. И. Паниотто. – Научная думка, 1979. – 214 с.
202. Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С. 16–27.
203. Чудновский Э. В. Смысл жизни и судьба / Э. В. Чудновский. – Москва, 1996. – 128 с.
204. Чудова С. О. Анализ субъектных позиций в учебной деятельности студента / С. О. Чудова // Студенческие исследования: Приложение к ежегоднику «Актуальные проблемы социологии, психологии и социальной работы / [под ред. д.с.н., проф. Л. Д. Деминой]. – Барнаул, 2001. – Вып.7. – С.124–132.
205. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – Москва : Педагогика, 1981. – 96 с.

206. Шапкин С. А. Опросник мотивации достижения: новая модификация / С. А. Шапкин // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 2. – С. 113–127.
207. Шапкин С. А. Методика изучения стратегий адаптации человека к стрессогенным условиям профессиональной деятельности / С. А. Шапкин // Проблемность в профессиональной деятельности: теория и методы психологического анализа / [Отв. ред. Л. Г. Дикая]. – Москва : Издательство Института психологии Российской академии наук, 1999. – С. 132–160.
208. Шиян О. М. Продуктивное развитие аутопедагогической компетентности учителя : на материале работы с учителями иностранных языков) : дис. ... докт. пед. наук / О. М. Шиян. – Москва. – 1996. – 306 с.
209. Щедровицкий Г. П. Идея рефлексии в самых общих чертах / Г. П. Щедровицкий // Модели рефлексии. – Новосибирск, 1995. – С.45–49.
210. Щербакова Т. Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Щербакова. – Москва, 1994. – 24 с.
211. Ядов В. А. Стратегия социологического исследования / В. А. Ядов. – Москва: Академкнига, 2003. – 596 с.
212. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – Москва : Сентябрь, 1996. – 96 с.
213. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – Москва : Флинта, 1997. – 256 с.
214. Яничев П. И. Субъективные модели прошлого, настоящего и будущего в подростковом и юношеском возрасте. Наш проблемный подросток : учебное пособие / П. И. Яничев. – Санкт–Петербург, 1999. – С. 50–60.
215. deCharms R. Personal causation: The internal affective determinants of behavior/ R deCharms. – N.Y.: Acad. Press, 1968. – P.256.
216. Cottle T. J. The dimensions of future perspective an experimental analysis / T. J. Cottle // Journal of general, 1961. Vol. 65. – P. 203–218.

217. Kastenbaum R. The dimensions of future time perspective, an experimental analysis / R. Kastenbaum // *The Journal of General Psychology* 65: pp. 203–218 CrossRef.

218. Lennings C. J. Profiles of time perspective and personality: Developmental considerations // *J. of Psychol*, 1998. V. 132. – P. 629– 642.

219. Lewin K. Field theory in the social sciences : Selected theoretical papers / K. Lewin. – New York : Harper, 1951. – P.196.

220. Navon D. On the economy of the human processing system / D. Navon, D. Gopher // *Psychological Rev.* – 1979. – V. 86. – P. 214.

221. Nuttin J. Future time perspective and motivation: theory and research method / J. Nuttin, W. Lens. – Leuven : Leuven University Press, 1985. – P. 235.

222. Platt J. J. Internal–external control of reinforcement time perspective, adjustment, anxiety / J. J. Platt, R. Eisenman // *The Journal of General Psychology*, 1968. – № 79. – P. 121–128.

223. Roskos K. Reflection and learning to teach : A critical review of literacy and general teacher education studies / K. Roskos, C. Vukelich, V. J. Risco // *Journal of Literacy Research.* – 33 (4). – 2001. – P. 595–635.

224. Rotter J. B. Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement / J. B. Rotter. – *Psychological Monograph*, 1966. – P. 80.

225. Schön D. The reflective practitioner (2nd ed.) / D. Schön San Francisco : Jossey–Vass, 1991. – P. 269.

226. Seifert K.L. Reflective thinking and professional development / K. L. Seifert. – Boston : Houghton Mifflin, 1999. – P. 268.

227. Kastenbaum R. The structure and function of time perspective / R. Kastenbaum // *Journal of Psychological Research.* – 1954. – Vol. 8. – P. 1–1. – P. 68–75.

228. Health services research : Key to health policy : A rep. from the Found. for health services research / [ed. by Eli Ginzberg]. – Cambridge (Mass.); London : Harvard univ. press, 1991. – XV, 397 p.

229. Henderson J. G. Reflective teaching / J. G. Henderson. – New York : Macmillan, 1992.

230. Hersch P. D. Reability and validity of internal–external control as a personality dimension / P. D. Hersch, K. E. Scheibe // Journal of Consulting Psychology. – 1967. – № 31. – P. 609–613.

231. Hobfoll S. Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience / S. Folkman [ed.] // The Oxford handbook of stress, health, and coping. – N. Y. : Oxford University Press, 2011. – P 271.

232. Zimbardo P. G. Putting time in perspective : A valid, reliable individual – differences metric / P. G. Zimbardo, J. N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – № 77. – P. 34–39.

1. Деловая игра ролевого типа «УЧЕННЫЙ СОВЕТ»

Сценарий

Вы являетесь членами ученого совета факультета педагогики и психологии ЛГПУ. Администрация университета выделила сумму в 2 миллиона рублей для их использования в коллективных интересах.

У каждого из Вас есть свой проект, который предусматривает ваши профессиональные интересы и рассчитан на сумму, выделенную администрацией ЛГПУ.

У вас есть 50 минут времени, чтобы прийти к соглашению. Если в течении этого времени вы придете к согласию, у вас отбирается право использовать выделенную сумму.

Ваша цель:

Выбрать один из проектов, на который пойдет вся выделенная сумма, так как ее нельзя делить. Выбор должен быть сделан с общего согласия. Имейте в виду, что это последний день, когда можно подавать запрос.

1. ЧЛЕН СОВЕТА – ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА МАССОВЫЕ МЕРОПРИЯТИЯ

Его проект состоит в том, чтобы организовать на ФПиП фестиваль, для повышения рейтинга факультета среди вузов города и области;

2. ЧЛЕН СОВЕТА – ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ОСНАЩЕНИЕ УЧЕБНЫМ ОБОРУДОВАНИЕМ И МЕБЕЛЬЮ

Его проект: закупка учебного оборудования (компьютеров, мультимедия, интерактивных досок и пр.) для оснащения учебных аудиторий и лабораторий факультета;

3. ЧЛЕН СОВЕТА – ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА РЕКЛАМУ

Его проект: организация широкой рекламной деятельности в целях привлечения абитуриентов

4. ЧЛЕН СОВЕТА – ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ОРГАНИЗАЦИЮ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Его проект: привлечение средств для создания и функционирования информационной образовательной среды на факультете и использования на этой основе инновационных образовательных технологий;

5. ЧЛЕН СОВЕТА – ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ОРГАНИЗАЦИЮ НАУЧНОЙ РАБОТЫ

Его проект: создание научных лабораторий для организации «прорывных» инновационных технологий по всем направлениям образовательного процесса на факультете;

6. ЧЛЕН СОВЕТА – ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА МЕЖДУНАРОДНЫЕ СВЯЗИ

Его проект: налаживание международных связей с ведущими зарубежными вузами, организация международных научных конференций, научный обмен, стажировки и пр.

7. ЧЛЕН СОВЕТА – ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ОРГАНИЗАЦИЮ МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ

Его проект: постройка медико-социального центра для реабилитации преподавателей и студентов факультета

8. ЧЛЕН СОВЕТА – ОТВЕТСТВЕННЫЙ ЗА ОРГАНИЗАЦИЮ БЕЗОПАСНОСТИ

Его проект: создание широкой сети службы безопасности антитеррористической направленности, а также правонарушений, наркомании и алкоголизма. Создание противопожарной службы на факультете.

2. Ассесмент-центр «Детский летний лагерь»

Сценарий

Группа участников игры должна рассмотреть сведения о 8 претендентах на должности вожатых в два летних лагеря для «трудных» детей и подростков: 3 человека – в один лагерь и 4 человека – в другой. По условию договора претендентам придется в течение 1 месяца работать в тесном взаимодействии, не выходя за пределы лагеря.

- Один из претендентов должен быть исключен из указанного списка;
- Одно из главных условий состоит в том, что в каждом лагере должен быть человек из числа претендентов с опытом работы в летних лагерях с указанной категорией детей и подростков;
- Необходимо учитывать факторы, относящиеся к безопасности и здоровью детей;
- Необходимо помнить, что в лагерях существуют проблемы с радиосвязью и телекоммуникацией.

Инструкция для участников

Цель настоящей игры – оценить способности претендентов к взаимодействию в группе.

В течение первых 10 минут участники игры знакомятся с характеристиками претендентов самостоятельно, затем работа продолжается в группе.

Претенденты:

1. Смирнов Виктор

Студент педагогического университета. Имеет опыт работы в летнем лагере для «трудных» детей и подростков. Владеет игровыми методиками и методиками организации молодежного досуга.

2. Корнеев Николай

Студент педагогического университета. Имеет опыт работы с несовершеннолетними нарушителями при УВД. Владеет методиками адаптации и социальной реабилитации «трудных» несовершеннолетних подростков.

3. Соколов Дмитрий

Студент педагогического колледжа. Нет опыта работы в летнем детском лагере, однако, имеет опыт участия в волонтерском движении помощи детям-инвалидам и детям-сиротам.

4. Романов Сергей

Студент педагогического университета, музыкального факультета, будущий хормейстер. Потомственный педагог. Увлечен педагогической профессией. Опыта работы в детском летнем лагере нет.

5. Сорокин Иван

Студент педагогического университета, факультета связи и телекоммуникаций.

6. Антонова Людмила

Окончила медицинский колледж. Медсестра. Хочет поступить в медицинский университет и стать детским психиатром.

7. Чернов Петр

Студент педагогического университета, психолого-педагогического факультета. Специализируется на диагностике и коррекции межличностных отношений в детских и подростковых группах.

8. Гришин Валерий

Студент педагогического университета, художественно-графического факультета. Не имеет опыта работы в детском летнем лагере, однако, руководит изостудией в детском доме творчества.

3. Тест изучения уровня субъективного контроля (УСК). Адаптация Е. Ф. Бажина, С. А. Голынкиной, А. М. Эткинда

Инструкция: Вам будет предложено 44 утверждения, касающихся различных сторон жизни и отношения к ним. Оцените, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия с приведенными утверждениями по 6-балльной шкале: $- + 1 + 2 + 3$, от полного несогласия (-3) до полного согласия (+3). Другими словами, поставьте против каждого утверждения балл от единицы до тройки с соответствующим знаком «+» (согласие) или «-» (несогласие).

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.
2. Большинство разводов происходит оттого, что люди не захотели приспособиться друг к другу.
3. Болезнь – дело случая; если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесполезно прилагать усилия для того, чтобы завоевать симпатии других людей.
7. Внешние обстоятельства, родители и благосостояние влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда руководитель полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе, в институте часто зависели от случайных обстоятельств (например, настроения преподавателя) больше, чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то, в общем, верю, что смогу осуществить их.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.
14. Если люди не подходят друг другу, то, как бы они ни старались, наладить семейную жизнь все равно не смогут.
15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.
16. Люди вырастают такими, какими их воспитывают родители.
17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.
18. Я не стараюсь планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.
19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и уровня подготовленности.
20. В семейных конфликтах я чаще чувствую ответственность за собой, чем за противоположной стороной.
21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.
22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определить, что и как делать.
23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.
24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своих делах.
25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.
26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся обстоятельствах.
27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.

28. На подрастающее поколение влияет так много обстоятельств, что усилия родителей по его воспитанию часто оказываются бесполезными.
29. То, что со мною случается, это дело моих собственных рук.
30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают именно так, а не иначе.
31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего, не проявил достаточно усилий.
32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, что хочу.
33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще были виновны другие люди, чем я сам.
34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно одевать.
35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы не разрешатся сами собой.
36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.
37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.
38. Мне всегда было трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.
39. Я всегда предпочитаю принимать решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.
40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.
41. В семейной жизни бывают такие ситуации, которые невозможно разрешить даже при самом сильном желании.
42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.
43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.
44. Большинство моих неудач произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

Обработка результатов

Обработка результатов теста включает несколько этапов.

1. С помощью ключа подсчитываются «сырые» баллы по каждой шкале:

Цифра, соответствующая выбору, определяет количество баллов, полученных за каждый ответ. При этом баллы за ответы на вопросы со знаком «+» суммируются со своим знаком, а на вопросы со знаком «-» — с обратным знаком.

Ключ

Ио + 2; 4; 11; 12; 13; 15; 16; 17; 19; 20; 22; 25; 27; 29; 31; 32; 34; 36; 37; 39; 42; 44

- 1; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 14; 18; 21; 23; 24; 26; 28; 30; 33; 35; 38; 40; 41; 43

Ид + 12; 15; 27; 32; 36; 37

- 1; 5; 6; 14; 26; 43

Ин + 2; 4; 20; 31; 42; 44

- 7; 24; 33; 38; 40; 41

Ис + 2; 16; 20; 32; 37

- 7; 14; 26; 28; 41

Ип + 19; 22; 25; 31; 42

- 1; 9; 10; 24; 30

Им + 4; 27

- 6; 38

Из + 13; 34

- 3; 23

Подсчитайте сумму баллов по каждой из семи шкал с учетом знака. При этом вопросы, указанные в столбце «+», берутся с тем же знаком балла, а вопросы, указанные в

столбце «-», изменяют знак балла на обратный. Должно получиться семь сумм. Это – сырые значения, которые нужно перевести в стандартные.

2.«Сырые» баллы переводятся в стены.

Таблица перевода «сырых» баллов в стандартные оценки - стены.

Таблица перевода «сырых» баллов в стандартные оценки

Стены	«Сырые» баллы													
	И _о		И _д		И _н		И _с		И _п		И _м		И _з	
	интервал		интервал		интервал		интервал		интервал		интервал		интервал	
	от	до	от	до	от	до	от	до	от	до	от	до	от	до
1	-132	-14	-36	-11	-36	-8	-30	12	-30	-5	-12	-7	-12	-6
2	-13	-3	-10	-7	-7	-4	-11	-8	-4	-1	-6	-5	-5	-4
3	-2	0	-6	-3	-3	0	-7	-5	0	3	-4	-3	-3	-2
4	10	21	-2	1	1	4	-4	-1	4	7	-2	-1	-1	0
5	22	32	2	5	5	7	0	3	8	11	0	1	1	2
6	33	44	6	9	8	11	4	6	12	15	2	4	3	4
7	45	56	10	14	12	15	7	10	16	19	5	6	5	6
8	57	68	15	18	16	19	11	13	20	23	7	8	7	8
9	69	79	19	22	20	23	14	17	24	27	9	10	9	10
10	80	132	23	36	24	36	18	30	28	30	11	12	11	12

3. Результаты могут быть представлены в виде графика или в виде профиля.

4. Интерпретация результатов

Показатели (шкалы):

1. ИО – шкала общей интернальности;
2. ИД – шкала интернальности в области достижений;
3. ИН – шкала интернальности в области неудач;
4. ИС – шкала интернальности в семейных отношениях;
5. ИП – шкала интернальности в производственных отношениях;
6. ИМ – шкала интернальности в области межличностных отношений;
7. ИЗ – шкала интернальности в отношении здоровья и болезни.

Проанализируйте количественно и качественно показатели УСК по семи шкалам, сравнивая результаты (полученный «профиль») с нормой. Нормальным считается значение, попадающее в интервал от 4 до 7. Высокие показат– 10) свидетельствуют об интернальном типе уровня субъективного контроля в соответствующих ситуациях. Низкие - свидетельствует об экстернальном типе. Пограничные 4 и 7 можно рассматривать как тенденцию к низкому и высокому уровню субъективного контроля соответственно.

Описание оценочных шкал

1. Шкала общей интернальности – ИО. Высокий показатель по этой шкале соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Такие люди считают, что большинство важных событий в их жизни является результатом их собственных действий, что они могут ими управлять, и, таким образом, они чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Низкий показатель по шкале ИО соответствует низкому уровню субъективного контроля. Такие люди не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями жизни, не считают себя способными контролировать эту связь и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других людей.

2. Шкала интернальности в области достижений – ИД. Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего того хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом преследовать свои цели в будущем. Низкие показатели по шкале ИД свидетельствуют о том, что человек приписывает свои успехи, достижения и радости внешним обстоятельствам – везению, счастливой судьбе или помощи других людей.

3. Шкала интернальности в области неудач – ИН. Высокие показатели по этой шкале говорят о развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях. Низкие показатели ИН свидетельствуют о том, что человек склонен приписывать ответственность за подобные события другим людям или считать эти события результатом невезения.

4. Шкала интернальности в семейных отношениях – ИС. Высокие показатели означают, что человек считает себя ответственным за события, происходящие в его семейной жизни. Низкий ИС указывает на то, что субъект считает не себя, а своих партнеров причиной значимых ситуаций, возникающих в его семье.

5. Шкала интернальности в области производственных отношений – ИП. Высокий ИП свидетельствует о том, что человек считает свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, в складывающихся отношениях в коллективе, в своем продвижении и т. д. Низкий ИП указывает на то, что человек склонен придавать большее значение внешним обстоятельствам – руководству, товарищам по работе, везению-невезению.

6. Шкала интернальности в области межличностных отношений – ИМ. Высокий показатель ИМ свидетельствует о том, что человек считает себя в силах контролировать свои формальные и неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение и симпатию. Низкий ИМ, напротив, указывает на то, что человек не может активно формировать свой круг общения и склонен считать свои межличностные отношения результатом активности партнеров.

7. Шкала интернальности в отношении здоровья и болезни – ИЗ. Высокие показатели ИЗ свидетельствуют о том, что человек считает себя во многом ответственным за свое здоровье: если он болен, то обвиняет в этом самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий. Человек с низким ИЗ считает здоровье и болезнь результатом случая и надеется на то, что выздоровление придет в результате действий других людей, прежде всего врачей.

Методика представляет собой модифицированный вариант опросника американского психолога Дж. Роттера. С его помощью можно оценить уровень субъективного контроля над разнообразными ситуациями, другими словами, определить степень ответственности человека за свои поступки и свою жизнь. Люди различаются по тому, как они объясняют причины значимых для себя событий и где локализируют контроль над ними. Возможны два полярных типа такой локализации: экстернальный (внешний локус) и интернальный (внутренний локус). Первый тип проявляется, когда человек полагает, что происходящее с ним не зависит от него, а является результатом действия внешних причин (например, случайности или вмешательства других людей). Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своих собственных усилий. Рассматривая два полярных типа локализации, следует помнить, что для каждого человека характерен свой уровень субъективного контроля над значимыми ситуациями. Локус же контроля конкретной личности более или менее универсален по отношению к разным типам событий, с которыми ей приходится сталкиваться, как в случае удач, так и в случае неудач.

В целом людям с экстернальным локусом контроля в большей степени присуще конформное и уступчивое поведение, они предпочитают работать в группе, чаще пассивны, зависимы, тревожны и не уверены в себе. Люди с интернальным локусом более активны, неза-

висимы, самостоятельны в работе, они чаще имеют положительную самооценку, что связано с выраженной уверенностью в себе и терпимостью к другим людям. Таким образом, степень интернальности каждого человека связана с его отношением к своему развитию и личностному росту.

Исследование самооценок людей с разными типами субъективного контроля показало, что люди с низким УСК характеризуют себя как эгоистичных, зависимых, нерешительных, несправедливых, суетливых, враждебных, неуверенных, неискренних, несамостоятельных, раздражительных. Люди с высоким УСК считают себя добрыми, независимыми, решительными, справедливыми, способными, дружелюбными, честными, самостоятельными, невозмутимыми. Таким образом, УСК связан с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, с самоуважением, социальной зрелостью и самостоятельностью личности.

4. Тест жизнестойкости. Методика С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева.

Жизнестойкость – это система убеждений о себе, мире, отношениях с ним, которые позволяют человеку выдерживать и эффективно преодолевать стрессовые ситуации. В одной и той же ситуации человек с высокой жизнестойкостью реже испытывает стресс и лучше справляется с ним. Жизнестойкость включает в себя три сравнительно самостоятельных компонента: *вовлеченность, контроль, принятие риска*.

Понятие жизнестойкости аналогично понятию «отвага быть», введенному П. Тиллихом в рамках экзистенциализма — направления в психологии, которое исходит из уникальности конкретной жизни человека, не сводимой к общим схемам. Экзистенциальная отвага предполагает готовность «действовать вопреки» – вопреки онтологической тревоге, тревоге потери смысла, вопреки ощущению «заброшенности» (М. Хайдеггер). Именно жизнестойкость позволяет человеку выносить неустранимую тревогу, сопровождающую выбор будущего (неизвестности), а не прошлого (неизменности) в ситуации экзистенциальной дилеммы.

Инструкция

Прочитайте следующие утверждения и выберите тот вариант ответа («нет», «скорее нет, чем да», «скорее да, чем нет», «да»), который наилучшим образом отражает Ваше мнение.

Здесь нет правильных или неправильных ответов, так как важно только Ваше мнение.

Просьба работать в темпе, подолгу не задумываясь над ответами. Отвечайте последовательно, не пропуская вопросов.

Тестовый материал (вопросы утверждения)

1. Я часто не уверен в собственных решениях.
2. Иногда мне кажется, что никому нет до меня дела.
3. Часто, даже хорошо выспавшись, я с трудом заставляю себя встать с постели.
4. Я постоянно занят, и мне это нравится.
5. Часто я предпочитаю «плыть по течению».
6. Я меняю свои планы в зависимости от обстоятельств.
7. Меня раздражают события, из-за которых я вынужден менять свой распорядок дня.
8. Непредвиденные трудности порой сильно утомляют меня.
9. Я всегда контролирую ситуацию настолько, насколько это необходимо.
10. Порой я так устаю, что уже ничто не может заинтересовать меня.
11. Порой все, что я делаю, кажется мне бесполезным.
12. Я стараюсь быть в курсе всего происходящего вокруг меня.
13. Лучше синица в руках, чем журавль в небе.
14. Вечером я часто чувствую себя совершенно разбитым.
15. Я предпочитаю ставить перед собой труднодостижимые цели и добиваться их.
16. Иногда меня пугают мысли о будущем.

17. Я всегда уверен, что смогу воплотить в жизнь то, что задумал.
18. Мне кажется, я не живу полной жизнью, а только играю роль.
19. Мне кажется, если бы в прошлом у меня было меньше разочарований и невзгод, мне было бы сейчас легче жить на свете.
20. Возникающие проблемы часто кажутся мне неразрешимыми.
21. Испытав поражение, я буду пытаться взять реванш.
22. Я люблю знакомиться с новыми людьми.
23. Когда кто-нибудь жалуется, что жизнь скучна, это значит, что он просто не умеет видеть интересное.
24. Мне всегда есть чем заняться.
25. Я всегда могу повлиять на результат того, что происходит вокруг.
26. Я часто сожалею о том, что уже сделано.
27. Если проблема требует больших усилий, я предпочитаю отложить ее до лучших времен.
28. Мне трудно сблизиться с другими людьми.
29. Как правило, окружающие слушают меня внимательно.
30. Если бы я мог, я многое изменил бы в прошлом.
31. Я довольно часто откладываю на завтра то, что трудно осуществимо, или то, в чем я не уверен.
32. Мне кажется, жизнь проходит мимо меня.
33. Мои мечты редко сбываются.
34. Неожиданности дарят мне интерес к жизни.
35. Порой мне кажется, что все мои усилия тщетны.
36. Порой я мечтаю о спокойной размеренной жизни.
37. Мне не хватает упорства закончить начатое.
38. Бывает, жизнь кажется мне скучной и бесцветной.
39. У меня нет возможности влиять на неожиданные проблемы.
40. Окружающие меня недооценивают.
41. Как правило, я работаю с удовольствием.
42. Иногда я чувствую себя лишним даже в кругу друзей.
43. Бывает, на меня наваливается столько проблем, что просто руки опускаются.
44. Друзья уважают меня за упорство и непреклонность.
45. Я охотно берусь воплощать новые идеи.

Обработка результатов теста

Для подсчета баллов ответам на прямые пункты присваиваются баллы от 0 до 3 («нет» - 0 баллов, «скорее нет, чем да» - 1 балл, «скорее да, чем нет» - 2 балла, «да» - 3 балла), ответам на обратные пункты присваиваются баллы от 3 до 0 («нет» - 3 балла, «да» - 0 баллов). Затем суммируется общий балл жизнестойкости и показатели для каждой из 3 субшкал (вовлеченности, контроля и принятия риска). Прямые и обратные пункты для каждой шкалы представлены ниже.

Ключ к тесту жизнестойкости

	Прямые пункты	Обратные пункты
Вовлеченность	4, 12, 22, 23, 24, 29, 41	2, 3, 10, 11, 14, 28, 32, 37, 38, 40, 42
Контроль	9, 15, 17, 21, 25, 44	1, 5, 6, 8, 16, 20, 27, 31, 35, 39, 43
Принятие риска	34, 45	7, 13, 18, 19, 26, 30, 33, 36

Интерпретация (расшифровка) к тесту жизнестойкости

Выраженность жизнестойкости в целом и ее компонентов препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания, копинг стратегий (hardy coping) со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Вовлеченность (commitment) определяется как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности. В противоположность этому, отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, ощущение себя «вне» жизни.

Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вам присуща вовлеченность.

Контроль (control) представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Противоположность этому - ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь.

Принятие риска (challenge) - убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, - неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование.

Компоненты жизнестойкости развиваются в детстве и отчасти в подростковом возрасте, хотя их можно развивать и позднее. Их развитие решающим образом зависит от отношений родителей с ребенком. В частности, для увеличения вовлеченности принципиально важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей. Для развития компонента контроля важна поддержка инициативы ребенка, его стремления справляться с задачами все возрастающей сложности на грани своих возможностей. Для развития принятия риска важно богатство впечатлений, изменчивость и не однородность среды.

Мадди подчеркивает важность выраженности всех трех компонентов для сохранения здоровья и оптимального уровня работоспособности и активности в стрессогенных условиях. Можно говорить как об индивидуальных различиях каждого из трех компонентов в составе жизнестойкости, так и о необходимости их согласованности между собой и с общей (суммарной) мерой жизнестойкости.

Средние и стандартные отклонения общего показателя.

Нормы	Жизнестойкость	Вовлеченность	Контроль	Принятие риска
Среднее	80,72	37,64	29,17	13,91
Стандартное отклонение	18,53	8,08	8,43	4,39

5. Методика определения уровня рефлексивности

(А. В. Карпов, В. В. Пономарева)

Инструкция. Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений методики. В бланке ответов напротив номера утверждения поставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту вашего ответа:

1. абсолютно неверно;
2. неверно;
3. скорее неверно;
4. не знаю;
5. скорее верно;
6. верно;
7. совершенно верно.

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может. Первый пришедший в голову ответ и является верным.

Текст методики

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долгое время думаю о ней, хочется с кем-нибудь обсудить.
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо не доволен мною.
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.
10. Для меня важно в деталях представлять ход предстоящей работы.
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил плана.
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
13. Я довольно легко принимаю решения относительно дорогой покупки.
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
15. Я беспокоюсь о своем будущем.
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
17. Порой я принимаю необдуманные решения.
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
21. У меня бывают конфликты оттого, что я порой не могу предугадать, какого поведения от меня ожидают окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним разговор.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде, чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, в каких словах это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Обработка результатов

Из этих 27 утверждений являются

15 – прямые утверждения (номера утверждений: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25).

12 – обратные утверждения (2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23, 26, 27) - обратные утверждения.

Это необходимо учитывать при обработке результатов.

Для получения итогового балла суммируются:

а) в прямых утверждениях цифры, соответствующие ответам испытуемых;

б) в обратных утверждениях - значения, замененные на те, что получаются при переворачивании шкалы ответов.

Все пункты можно сгруппировать в четыре группы:

1. Ретроспективная рефлексия деятельности

(номера утверждений: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27);

2. Рефлексия настоящей деятельности (номера утверждений: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26);

3. Рассмотрение будущей деятельности (номера утверждений: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20);

4. Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (номера утверждений: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Полученные сырые баллы переводятся в стены:

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сырые баллы	80 и ниже	81 100	101 107	108 113	114 122	123 130	131 139	140 147	148 156	157 171	172 и выше

Интерпретация данных, полученных в результате тестирования

Результаты равные или больше 7 стенов свидетельствуют о высокой рефлексивности. Человек с таким баллом в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и в будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать и прогнозировать все возможные последствия.

Результаты в границах 4-7 стенов - индикаторы среднего уровня рефлексивности. Результаты меньше четырех стенов свидетельствуют о низком уровне развития рефлексивности. Это проявляется в том, что человеку сложно поставить себя на место другого и регулировать собственное поведение

6. Методика «Профессиональная автобиография» (модификация методики Л. Ф. Бурлачука, Е. Ю. Коржовой)

Ф.И.О. Пол Возраст

Перечислите наиболее важные события Вашей жизни до настоящего времени, которые повлияли на выбор профессии и Ваше профессиональное становление в вузе а также те события вашей профессиональной карьеры, которые Вы ожидаете в будущем. Попробуйте выразить свое отношение к указанным Вами событиям, оценив радостные от + 1 до + 5, а грустные – от –1 до – 5 . Отметьте на бланке примерные даты событий.

	№ п/п	Событие	Дата	Оценка	Примечание
Прошедшие события					

Будущие события					
-----------------	--	--	--	--	--

Таблицы обработки данных

Таблица 1.
Количество событий

СОБЫТИЯ	прошедшие	будущие	Σ
радостные			
грустные			
Σ			

Таблица 2.
Суммарный «вес» событий

СОБЫТИЯ	прошедшие	будущие	Σ
радостные			
грустные			
Σ			

Таблица 3.
Количество событий, различающихся по силе воздействия

Воздействие	События				Σ
	радостные	грустные	радостные	грустные	
Значительное					
Умеренное					
Малое					
Σ					
Σ					

Таблица 4.
Среднее время антиципации и ретроспекции событий

СОБЫТИЯ	прошедшие	будущие	
радостные			
грустные			
Σ			

Таблица 5.
«Вес» событий с учетом их содержания

			1	2	3	4	Σ	Σ	Σ
1.	п	р							
		р							
	б	р							
		р							
2.	п	р							
		г							
	б	р							
		г							
3.	п	р							
		г							
	б	р							
		г							
4.	п	р							
		г							
	б	р							
		г							
5.	п	р							
		г							
	б	Р							
		г							
6.	п	р							
		г							
	б	р							
		г							
7.	п	р							
		г							
	б	Р							
		г							
8.	п	р							
		г							
	б	р							
		г							
	п	р							

9.		г							
	б	р							
10.	п	р							
		г							
	б	р							
		г							
11.	п	р							
		г							
	б	р							
		г							
12.	п	р							
		г							
	б	р							
		г							
Σ									

1-1V – типы событий; 1-12 – виды событий; п – прошедшие события, б–будущие событий, р – радостные события, г – грустные события.

7. Тест смысложизненных ориентаций (Модификация Д. А. Леонтьева)

Инструкция: Вам будут предложены пары противоположных утверждений. Ваша задача — выбрать одно из двух утверждений, которое, по вашему мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1,2,3, в зависимости от того, насколько вы уверены в выборе (или 0, если оба утверждения, на ваш взгляд, одинаково верны).

1.	Обычно мне очень скучно.	3 2 1 0 1 2 3	Обычно я полон энергии.
2.	Жизнь кажется мне всегда волнующей и захватывающей.	3 2 1 0 1 2 3	Жизнь кажется мне совершенно спокойной и рутинной.
3.	В жизни я не имею определенных целей и намерений.	3 2 1 0 1 2 3	В жизни я имею очень ясные цели и намерения.
4.	Моя жизнь представляется мне крайне бессмысленной и бесцельной.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь представляется мне вполне осмысленной и целеустремленной.
5.	Каждый день кажется мне всегда новым и непохожим на другие	3 2 1 0 1 2 3	Каждый день кажется мне совершенно похожим на все другие.
6.	Когда я уйду на пенсию, я займусь интересными вещами, которыми всегда мечтал заняться.	3 2 1 0 1 2 3	Когда я уйду на пенсию, я постараюсь не обременять себя никакими заботами.
7.	Моя жизнь сложилась именно так, как я мечтал.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь сложилась совсем не так, как я мечтал.
8.	Я не добился успехов в осуществлении своих жизненных планов.	3 2 1 0 1 2 3	Я осуществил многое из того, что было мною запланировано.
9.	Моя жизнь пуста и неинтересна	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь наполнена интересными делами.
10.	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она была вполне осмысленной.	3 2 1 0 1 2 3	Если бы мне пришлось подводить сегодня итог моей жизни, то я бы сказал, что она не имела смысла.
11.	Если бы я мог выбирать, то я бы построил свою жизнь совершенно	3 2 1 0 1 2 3	Если бы я мог выбирать, то я бы прожил жизнь еще раз так же, как

	иначе		живу сейчас.
12.	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он часто приводит меня в растерянность и беспокойство	3 2 1 0 1 2 3	Когда я смотрю на окружающий меня мир, он совсем не вызывает у меня растерянности и беспокойства.
13.	Я человек очень обязательный.	3 2 1 0 1 2 3	Я человек совсем не обязательный.
14.	Я полагаю, что человек имеет возможность осуществить свой жизненный выбор по своему желанию.	3 2 1 0 1 2 3	Я полагаю, что человек лишен возможности выбирать, из-за влияния природных способностей и обстоятельств.
15.	Я определенно могу назвать себя целеустремленным человеком.	3 2 1 0 1 2 3	Я не могу назвать себя целеустремленным человеком.
16.	В жизни я еще не нашел своего призвания и ясных целей.	3 2 1 0 1 2 3	В жизни я нашел свое призвание и цели.
17.	Мои жизненные взгляды еще не определились.	3 2 1 0 1 2 3	Мои жизненные взгляды вполне определились.
18.	Я считаю, что мне удалось найти призвание и интересные цели в жизни	3 2 1 0 1 2 3	Я едва ли способен найти призвание и интересные цели в жизни.
19.	Моя жизнь в моих руках, и я сам управляю ею.	3 2 1 0 1 2 3	Моя жизнь не подвластна мне, и она управляется внешними событиями.
20	Мои повседневные дела приносят мне удовольствие и удовлетворение.	3 2 1 0 1 2 3	Мои повседневные дела приносят мне сплошные неприятности и переживания.

Интерпретация субшкал:

1. Цели в жизни. Баллы по этой шкале характеризуют наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу. Низкие баллы по этой шкале даже при общем высоком уровне ОЖ будут присущи человеку, живущему сегодняшним или вчерашним днем. Вместе с тем высокие баллы по этой шкале могут характеризовать не только целеустремленного человека, но и прожектера, планы которого не имеют реальной опоры в настоящем и не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию. Эти два случая несложно различить, учитывая показатели по другим шкалам СЖО.

2. Процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни. Содержание этой шкалы совпадает с известной теорией о том, что единственный смысл жизни состоит в том, чтобы жить. Этот показатель говорит о том, воспринимает ли испытуемый сам процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный и наполненный смыслом. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать гедониста, живущего сегодняшним днем. Низкие баллы по этой шкале — признак неудовлетворенности своей жизнью в настоящем; при этом, однако, ей могут придавать полноценный смысл воспоминания о прошлом или нацеленность в будущее.

3. Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией. Баллы по этой шкале отражают оценку пройденного отрезка жизни, ощущение того, насколько продуктивна и осмысленна была прожитая ее часть. Высокие баллы по этой шкале и низкие по остальным будут характеризовать человека, который доживает свою жизнь, у которого все в прошлом, но прошлое способно придать смысл остатку жизни. Низкие баллы — неудовлетворенность прожитой частью жизни.

4. Локус контроля-Я (Я – хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Низкие баллы — неверие в свои силы контролировать события собственной жизни.

5. Локус контроля-жизни или управляемость жизни. При высоких баллах — убеждение в том, что человеку дано контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь. Низкие баллы — фатализм, убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, что свобода выбора иллюзорна, и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

8. Тест М. Рокича

Тест личности, направленный на изучение ценностно-мотивационной сферы человека. Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и "философии жизни".

Разработанная М. Рокичем методика, основана на прямом ранжировании списка ценностей. М. Рокич различает два класса ценностей:

1. Терминальные - убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Стимульный материал представлен набором из 18 ценностей.
2. Инструментальные - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации. Стимульный материал также представлен набором из 18 ценностей.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности - цели и ценности-средства.

При анализе полученных ранжировок ценностей, психолог обращает внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, можно выделить "конкретные" и "абстрактные" ценности, ценности профессиональной самореализации личной жизни и т.д. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Психолог должен попытаться уловить индивидуальную закономерность. Если не удастся выявить ни одной закономерности, можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или неискренность ответов в ходе обследования.

Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость - возможность варьировать как стимульный материал (списки ценностей), так и инструкции. Существенным ее недостатком является влияние социальной желательности, возможность неискренности. Поэтому особую роль в данном случае играет мотивация диагностики, добровольный характер тестирования и наличие контакта между психологом и испытуемым. Применение методики в целях отбора, экспертизы должно быть весьма осторожным.

Особенности проведения процедуры тестирования:

Респонденту предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Для преодоления социальной желательности и более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций испытуемого возможны изменения инструкций, которые дают дополнительную диагностическую информацию и позволяют сделать более обоснованные выводы. Так, после основной серии можно попросить испытуемого ранжировать карточки, отвечая на следующие вопросы:

1. "В каком порядке и в какой степени (в процентах) реализованы данные ценности в Вашей жизни?"
2. "Как бы Вы расположили эти ценности, если бы стали таким, каким мечтали?"
3. "Как, на Ваш взгляд, это сделал бы человек, совершенный всех отношениях?"
4. "Как сделало бы это, по Вашему мнению, большинство людей?"
5. "Как это сделали бы Вы 5 или 10 лет назад?"
6. "Как это сделали бы Вы через 5 или 10 лет?"
7. "Как ранжировали бы карточки близкие Вам люди?"

Обследование лучше проводить индивидуально, но возможно и групповое тестирование.

Инструкция:

"Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача - разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни.

Каждая ценность написана на отдельной карточке. Внимательно изучите карточки и, выбрав ту, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем сделайте то же со всеми оставшимися карточками. Наименее важная останется последней и займет 18 место.

Разработайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы Вы измените свое мнение, то можете исправить свои ответы, поменяв карточки местами. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию".

Список А (терминальные ценности):

1. активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни);
2. жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом);
3. здоровье (физическое и психическое);
4. интересная работа;
5. красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве);
6. любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);
7. материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений);
8. наличие хороших и верных друзей;
9. общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе);
10. познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);
11. продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей);

12. развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование);
13. развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей);
14. свобода (самостоятельность, независимость в суждениях поступках);
15. счастливая семейная жизнь;
16. счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);
17. творчество (возможность творческой деятельности);
18. уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений).

Список Б (инструментальные ценности):

1. аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах;
2. воспитанность (хорошие манеры);
3. высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания);
4. жизнерадостность (чувство юмора);
5. исполнительность (дисциплинированность);
6. независимость (способность действовать самостоятельно, решительно);
7. непримиримость к недостаткам в себе и других;
8. образованность (широта знаний, высокая общая культура);
9. ответственность (чувство долга, умение держать свое слово);
10. рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения);
11. самоконтроль (сдержанность, самодисциплина);
12. смелость в отстаивании своего мнения, взглядов;
13. твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями);
14. терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения);
15. широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);
16. честность (правдивость, искренность);
17. эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе);
18. чуткость (заботливость).

Интерпретация результатов теста

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их *группировку* испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, выделяются "конкретные" и "абстрактные" ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни и т.д. *Инструментальные* ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т.д. Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентации. Психолог должен попытаться уловить индивидуальную закономерность. Если не удастся выявить ни одной закономерности, можно предположить *несформированность у респондента системы ценностей* или даже неискренность ответов.

9. Торонтская алекситимическая шкала, адаптированная в институте им. В. М. Бехтерева

В научной литературе алекситимия рассматривается как некая совокупность признаков, характеризующих психический склад индивидов, когнитивная сфера которых отличается недостаточностью воображения, преобладанием наглядно-действенного мышления над абстрактно-логическим, слабостью функции символизации и категоризации в мышлении. Личностный профиль этих индивидов характеризуется некоторой примитивностью жизненной направленности, инфантильностью и, что особенно существенно для нашего исследования, – недостаточностью функции рефлексии. Неустойчивость или узость мотивационной иерархии, несформированность потребности в саморегуляции, недостаточность в звене ценностного опосредования, неусвоенные в процессе онтогенетического развития средства рефлексии составляют предпосылки для возникновения алекситимии.

Данный опросник позволяет определить у испытуемого уровень алекситимии. Испытуемый в ходе исследования указывает в какой степени он согласен или не согласен с каждым из приведенных утверждений и ставит знак в соответствующем месте.

На каждое утверждение дается только один ответ:

- 1) совершенно не согласен;
- 2) скорее не согласен;
- 3) ни то, ни другое;
- 4) скорее согласен;
- 5) совершенно согласен.

Опросный бланк Торонтской алекситимической шкалы

№ _____ Дата _____ Личные данные _____

Утверждения	Совершенно не согласен	Скорее не согласен	Ни то, ни другое	Скорее согласен	Совершенно согласен
1	2	3	4	5	6
1. Когда я плачу, всегда знаю почему.					
2. Мечты – это потеря времени.					
3. Я хотел бы быть не таким застенчивым.					
4. Я часто затрудняюсь определить, какие чувства испытываю.					
5. Я часто мечтаю о будущем.					
6. Мне кажется, я так же способен легко заводить друзей, как и другие.					
7. Знать, как решать проблемы, более важно, чем понимать причины этих решений.					
8. Мне трудно находить правильные слова для моих чувств.					

9. Мне нравится ставить людей в известность о своей позиции по тем или иным вопросам.					
10. У меня бывают физические ощущения, которые непонятны даже докторам.					
11. Мне недостаточно знать, что привело к такому результату, мне необходимо знать, почему и как это происходит.					
12. Я способен с легкостью описать свои чувства.					
13. Я предпочитаю анализировать проблемы, а не просто их описывать.					
14. Когда я расстроен, не знаю, печален ли я, испуган или зол.					
15. Я часто даю волю воображению.					
16. Я провожу много времени в мечтах, когда не занят ничем другим.					
17. Меня часто озадачивают ощущения, появляющиеся в моем теле.					
18. Я редко мечтаю.					
19. Я предпочитаю, чтобы все шло само собой, чем понимать, почему произошло именно так.					
20. У меня бывают чувства, которым я не могу дать вполне точное определение.					
21. Очень важно уметь разбираться в эмоциях.					
22. Мне трудно описывать свои чувства по отношению к людям.					
23. Люди мне говорят, чтобы я больше выражал свои чувства.					
24. Следует искать более глубокие объяснения происходящему.					
25. Я не знаю, что происходит у меня внутри.					
26. Я часто не знаю, почему я сержусь.					

Обработка данных:

Подсчет баллов осуществляется следующим образом:

1) ответ «совершенно не согласен» оценивается в 1 балл, «скорее не согласен» - 2, «ни то, ни другое» - 3, «скорее согласен» - 4, «совершенно согласен» - 5. Эта система баллов действительна для пунктов шкалы: 2, 3, 4, 7, 8, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 25, 26.

2) Отрицательный код имеют пункты шкалы: 1, 5, 6, 9, 11, 12, 13, 15, 21, 24. Для получения итоговой оценки в балах, следует проставить противоположную оценку по этим пунктам (то есть оценка 1 получает 5 баллов; 2 – 4; 3 – 3; 4 – 2; 5 – 1).

3) Сумма баллов по всем пунктам и есть итоговый показатель алекситимии.

Теоретическое распределение результатов возможно от 26 до 130 баллов. По данным авторов методики, «алекситимический» тип личности получает 74 балла и выше. «Неалекситимический» тип личности набирает 62 балла и ниже. Ученые психоневрологического института им. В.М. Бехтерева, адаптировавшие методику, выявили средние значения показателя алекситимии у нескольких групп: контрольная группа здоровых людей – $59,3 \pm 1,3$; группа больных с психосоматическими расстройствами – $72,09 \pm 0,82$; группа больных невротиками – $70,1 \pm 1,3$.

10. Анкета

«Рефлексия субъектной позиции в учебном процессе».

(М. В. Елисеева, В. К. Елисеев)

Инструкция: Прочтите внимательно каждый вопрос анкеты. Дайте первый естественный ответ, который Вам придет в голову. Напротив выбранного ответа поставьте любой знак.

Вопросы анкеты		Варианты ответов	
1.	Раздражает ли вашего преподавателя, когда студенты готовятся к занятиям по собственному плану, отличающемуся от того, который дал им он?	Да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Нет	
2.	Почувствует ли ваш преподаватель раздражение, если студент подготовил к занятию материал, о котором он не знает?	Да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Нет	
3.	Как отнесется ваш преподаватель к тому, если студент подготовил реферат на свою тему, а тему преподавателя проигнорировал, хотя реферат получил неплохой?	Думаю, негативно	
		Скорее негативно, чем позитивно	
		Скорее позитивно, чем негативно	
		Думаю, позитивно	
4.	Как оценивает ваш преподаватель выборочный интерес студентов к учебному материалу, когда учащийся проявляет повышенный интерес к одному разделу и игнорирует другой?	Негативно	
		Скорее негативно, чем позитивно	
		Скорее позитивно, чем негативно	
		Позитивно	
5.	Раздражает ли вашего преподавателя, если студенты нестандартно одеты и у них необычный внешний вид, при том, что они плохо учатся?	Думаю, да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Думаю, нет	
6.	Как отнесется ваш преподаватель к тому, если вдруг обнаружит у студента собственный, отличающегося от его собственного план освоения предмета, который он преподает?	Негативно	
		Скорее негативно, чем позитивно	
		Скорее позитивно, чем негативно	
		Позитивно	
7.	Раздражает ли вашего педагога высказанное студентом мнение, которое явно отличает от его собственного?	Думаю, да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Думаю, нет	

8.	Готовы ли вы к консультативной форме работы с преподавателями, когда они лишь направляют вашу деятельность?	Да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Нет	
9.	Считаете ли вы, что большинство студентов старших курсов в состоянии самостоятельно ставить цели и задачи в своей учебной деятельности?	Думаю, да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Думаю, нет	
10.	Считаете ли вы самостоятельную работу студентов стержнем процесса обучения?	Да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Нет	
11.	Считаете ли вы традиционную систему построения учебного процесса: лекция, семинар, лабораторное занятие неизменной?	Да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Нет	
12.	Чувствуете ли вы потребность в изменении существующей организации учебно-воспитательного процесса?	Да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Нет	
13.	Считаете ли вы, что существующая организация учебно-воспитательного процесса в нашем вузе очень похожа на школьную классно-урочную систему?	Да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Нет	
14.	Считаете ли вы, что назрела необходимость в изменении учебно-воспитательного процесса в сторону делегирования студентам большей самостоятельности и свободы в учении?	Да	
		Скорее да, чем нет	
		Скорее нет, чем да	
		Нет	

Шкалы, заложенные в анкету рефлексии готовности к принятию субъектной позиции студентами в учебном процессе.

1. *Рефлексия выбора самостоятельной стратегии в учении* (1, 2, 3, 4, 7, 12, 13).
2. *Рефлексия принятия собственного мнения преподавателями* (5, 6, 8).
3. *Рефлексия готовности преподавателей к сотрудничеству* (9, 10, 11, 14).

11. Анкета «Рефлексия жизненной ситуации» (М. В. Елисева, В. К. Елисеев)

Инструкция: Прочтите внимательно каждый вопрос анкеты. Дайте первый естественный ответ, который Вам придет в голову. Напротив выбранного ответа поставьте любой знак.

Вопросы анкеты			Да	Нет
1.	Учеба	Имею ли я четкое представление о своей учебе и ее целях?		
2.		Помогает ли мне моя учеба в достижении других жизненных целей?		
3.		Имею ли я четкие цели моего профессионального развития и роста?		
4.		Представляю ли я, каким я буду через 3 года?		
5.		Представляю ли я, каким я буду через 5 лет?		

6.		Представляю ли я, каким я буду через 10 лет?		
7.		Могу ли я побуждать себя к учебе самостоятельно?		
8.	Экономическое положение	Осознаю ли я свое экономическое положение?		
9.		Придерживаюсь ли я рамок своего бюджета?		
10.		Связываю ли я мое экономическое положение с учебой?		
11.		Принимаю ли я меры по улучшению своего экономического положения?		
12.		Имеется ли у меня хотя бы примерный план развития своего финансового положения?		
13.		Просчитываю ли я свое экономическое положение время от времени?		
14.		Могу ли я улучшить свое финансовое положение?		
15.	Физическая форма	Задумываюсь ли я о своей физической форме?		
16.		Бываю ли я регулярно на осмотрах у врача?		
17.		Занимаюсь ли я регулярно оздоровительным спортом?		
18.		Достаточно ли я сплю?		
19.		Питаюсь ли я правильно?		
20.		Веду ли я здоровый образ жизни?		
21.		Принимаю ли я меры для улучшения своего физического состояния?		
22.	Сфера человеческих отношений	Интересуюсь ли я мнением и точкой зрения окружающих меня людей?		
23.		Интересуют ли меня чужие заботы и проблемы?		
24.		Важны ли для меня мнения и оценки окружающих людей?		
25.		Умею ли я слушать?		
26.		Умею ли я ценить людей, с которыми общаюсь?		
27.		Стремлюсь ли я развивать отношения с людьми, с которыми общаюсь?		
28.		Забочусь ли я о дружеских отношениях с окружающими?		
29.	Духовная жизнь	Отвожу ли я достаточно времени для духовного общения?		
30.		Читаю ли я регулярно газеты, еженедельные издания, специальные газеты, литературные произведения?		
31.		Посещаю ли я учебные мероприятия, собрания, конференции, специальные курсы, занимаюсь ли самообразованием?		
32.		Участвую ли я в совместной деятельности по развитию: в кружках научных или общественных объединениях?		
33.		Думаю ли я время от времени о своем духовном развитии?		
34.		Занимаюсь ли я самообразованием?		
35.		Верю ли я в Бога?		
36.	Личная жизнь. Дружба. Любовь	Понимаю ли я значение дружбы и любви в жизни?		
37.		Оцениваю ли я свои отношения с девушками (юношами) время от времени?		
38.		Контролирую ли я развитие дружеских (любовных) ситуаций?		
39.		Уделяю ли я достаточно времени своему другу (подруге)?		
40.		Есть ли в наших отношениях общие увлечения?		
41.		Знаю ли я хорошо свою подругу (друга) – ее потребности и мнения?		
42.		Могу ли я создать открытую и душевную атмосферу во взаимоотношениях с моим другом (подругой)?		

12. Методика изучения временной перспективы Ф. Зимбардо

Методика была разработана известным американским психологом Филиппом Зимбардо (Zimbardo, 1999). Опросник предназначен для исследования субъективной картины времени индивида и состоит из 56 утверждений. При ответе респондент выражает свое согласие или несогласие с каждым утверждением в соответствии с предложенными вариантами ответа:

1. Совсем неверно
2. Скорее неверно
3. Нейтрально
4. Скорее верно
5. Очень верно

Опросник состоит из пяти шкал, каждая из которых направлена на оценку преобладания у респондента различных временных ориентаций:

- Прошое Негативное
- Настоящее Гедонистическое
- Будущее
- Прошое Позитивное
- Настоящее Фаталистическое

Прошое Негативное: В данную шкалу входят утверждения: 4, 5, 16, 22, 27, 33, 34, 36, 50, 54. Высокие баллы по этой шкале означают в целом негативный, пессимистичный взгляд на прошлое. В силу реконструктивного характера прошлого такие негативные аттитюды могут быть связаны как с действительным переживанием неприятных или травматичных событий в прошлом, так и с негативной реконструкцией нейтральных событий. Высокие баллы по этой шкале коррелируют с депрессией, тревожностью и низкой самооценкой. Также исследователями обнаружена корреляция между высокими баллами по этой шкале и уровнем агрессии (Zimbardo, 1999).

Межличностные отношения людей с высокими баллами по этой шкале ограничены и зачастую неудовлетворительны. Они не мотивированы работать ради вознаграждения в будущем, но также не получают удовольствия и от своей жизни в настоящем.

Настоящее Гедонистическое: Высокие баллы по этой шкале отражают гедонистическое, рискованное, «бесшабашное» отношение ко времени и жизни. Отражает ориентацию на удовольствие в настоящем и неспособность принести что-то в жертву в настоящем, чтобы получить вознаграждение в будущем. Высокие баллы по этой шкале коррелируют с низкой способностью предвидеть и взвешивать будущие последствия, непоследовательностью, слабым контролем эго, импульсивностью, стремлением к поиску ощущений. Согласно данным исследований представители этой группы более склонны к употреблению психоактивных веществ, имеют неясные цели на будущее. При этом они энергичны, участвуют в большом количестве разных дел, часто занимаются спортом.

К этой шкале относятся следующие утверждения: 1, 8, 12, 17, 19, 23, 26, 28, 31, 32, 42, 44, 46, 48, 55.

Будущее: Высокие баллы по данной шкале отражают общую ориентацию субъекта на будущее. Поведение людей с высокими баллами по этой шкале определяется мотивацией на достижение будущих целей и вознаграждений. Высокие баллы также коррелируют с развитой способностью предвидеть и взвешивать будущие последствия, добросовестностью, постоянством. Эти респонденты высокоорганизованны, амбициозны, ориентированы на достижение поставленных целей. Они зачастую ощущают субъективную нехватку времени, но готовы принести в жертву сегодняшние удовольствия ради успеха в будущем. При этом они отличаются прекрасными навыками организационного планирования и высокой личной эффективностью, обладают четкими целями на будущее, а их повседневная жизнь упорядочена и структурирована. Склонны испыты-

вать средний и высокий уровни стресса, на субъективном уровне связанный с нехваткой времени.

К этой шкале относятся следующие утверждения: 6, 9, 10, 13, 18, 21, 24, 30, 40, 43, 45, 51, 56.

Прошлое Позитивное: Высокие баллы по этой шкале отражают теплое, сентиментальное отношение к прошлому. Высокая самооценка и субъективное чувство радости этих субъектов, указывают на здоровое, радостное отношение к жизни. Несмотря на склонность к интроверсии и некоторую стеснительность, они способны к построению близких межличностных отношений. В поведении разумны и осторожны, неохотно идут на риск. К этой шкале относятся следующие утверждения: 2, 7, 11, 15, 20, 25, 29, 41, 49.

Настоящее Фаталистическое: Высокие баллы по этой шкале демонстрируют фаталистичное, беспомощное и безнадежное отношение субъекта к будущему и к жизни в целом. Эти люди убеждены в том, что будущее предопределено и не зависит от действий самого человека. С точки зрения этих людей, человек - игрушка в руках судьбы. Они, как правило, не удовлетворены своей жизнью и не думают, что в дальнейшем это изменится. По данным исследований высокие показатели по этой шкале коррелируют с депрессией и высоким уровнем тревожности, низкой способностью предвидеть и взвешивать будущие последствия, а также с агрессией. Специальные исследования указывают на то, что высокие баллы по этой шкале коррелируют с рискованным поведением по ВИЧ. Люди, получившие такие высокие баллы, имеют большее число половых партнеров, практикуют небезопасный секс (Kalichman, 1997, Keough, 1999). К этой шкале относятся следующие

утверждения: 3, 14, 35, 37, 38, 39, 47, 52, 53.

По мнению авторов методики с точки зрения психологического благополучия идеальным вариантом является сбалансированная картина субъективного времени. “Ориентация на будущее дает людям крылья, чтобы воспарить к новым достижениям, ориентация на прошлое (Позитивное) укрепляет корни и питает чувство идентичности, а ориентация на настоящее (Гедонистическое) наполняет нашу ежедневную жизнь молодостью и чувственными радостями. Человек нуждается в гармоничном сочетании этих трех ориентаций для того, чтобы полностью реализовать свой потенциал” (Zimbardo, 1999, стр. 1285).

		Совсем ниверно	Скорее ниверно	Нейтр ально	Скорее верно	Очень верно
1.	Я считаю, что вечеринки с друзьями - одно из главных удовольствий в	1	2	3	4	5
2.	Знакомые с детства места, звуки и запахи часто вызывают целый поток прекрасных воспоминаний.	1	2	3	4	5
3.	Судьба определяет многое в моей	1	2	3	4	5
4.	Я часто думаю о том, что я должен был бы сделать в жизни иначе.	1	2	3	4	5
5.	На мои решения больше всего влияют окружающие люди и события, происходящие вокруг.	1	2	3	4	5
6.	Я считаю, что каждый свой день следует планировать с утра.	1	2	3	4	5
7.	Мне доставляет удовольствие думать о своем прошлом.	1	2	3	4	5
8.	Я поступаю импульсивно.	1	2	3	4	5

9.	Если что-то не сделано во время, меня это не беспокоит.	1	2	3	4	5
10.	Когда я хочу чего-нибудь добиться, я ставлю перед собой четкие задачи и ищу конкретные способы их дос-	1	2	3	4	5
11.	Если честно, то о своем прошлом я могу вспомнить больше хорошего,	1	2	3	4	5
12.	Когда я слушаю свою любимую музыку,	1	2	3	4	5
13.	Чтобы выполнить необходимую работу к намеченному сроку, можно пожертвовать сегодняшними раз-	1	2	3	4	5
14.	Что будет то будет, а значит мои действия не имеют большого значе-	1	2	3	4	5
15.	Мне нравятся истории о том как обстояли дела «в добрые старые вре-	1	2	3	4	5
16.	Болезненные события прошлого продолжают проигрываться в моей	1	2	3	4	5
17.	Я стараюсь жить как можно более полной жизнью, не задумываясь о	1	2	3	4	5
18.	Меня расстраивает, когда я куда-либо опаздываю.	1	2	3	4	5
19.	В идеальном мире я бы прожил каждый день так как будто бы он	1	2	3	4	5
20.	Счастливые воспоминания о хороших временах легко приходят на ум.	1	2	3	4	5
21.	Я выполняю свои обязательства перед друзьями и коллегами во время.	1	2	3	4	5
22.	В прошлом меня часто обижали и отвергали.	1	2	3	4	5
23.	Я принимаю решения не задумываясь.	1	2	3	4	5
24.	Я принимаю каждый день как он есть, а не стараюсь распланировать	1	2	3	4	5
25.	Прошлое несет так много неприятных воспоминаний, что я стараюсь	1	2	3	4	5
26.	Важно, чтобы моя жизнь была захватывающей.	1	2	3	4	5
27.	В прошлом я совершил ошибки, которые хотел бы исправить.	1	2	3	4	5
28.	Мне кажется, что получать удовольствие от того, что ты делаешь важ-	1	2	3	4	5
29.	Я вспоминаю свое детство с ностальгией.	1	2	3	4	5
30.	Прежде чем принять решение я взвешиваю все за и против.	1	2	3	4	5
31.	Риск не дает моей жизни стать скучной.	1	2	3	4	5
32.	Для меня важнее просто наслаждаться жизнью, чем думать о том,	1	2	3	4	5

33.	Редко бывает, чтобы все получилось так как я ожидал.	1	2	3	4	5
34.	Мне сложно избавиться от неприятных воспоминаний о моем детстве и	1	2	3	4	5
35.	Если мне надо думать о целях, задачах и результатах, сам процесс рабо-	1	2	3	4	5
36.	Даже когда я наслаждаюсь настоящим, меня тянет сравнивать его с	1	2	3	4	5
37.	Невозможно планировать будущее, потому что все меняется очень бы-	1	2	3	4	5
38.	Моей жизнью управляют силы, на которые я не могу влиять.	1	2	3	4	5
39.	Нет смысла беспокоиться о будущем, так как я все равно никак не	1	2	3	4	5
40.	Я выполняю задания в срок, двигаясь к цели шаг за шагом.	1	2	3	4	5
41.	Я отключаюсь когда мои родственники начинают вести разговоры о	1	2	3	4	5
42.	Я иду на риск, чтобы добавить остроты в свою жизнь.	1	2	3	4	5
43.	Я составляю списки того, что мне надо сделать.	1	2	3	4	5
44.	Я часто больше прислушиваюсь к своему сердцу, чем к голове.	1	2	3	4	5
45.	Я могу противостоять искушениям, когда я знаю, что есть работа, кото-	1	2	3	4	5
46.	Меня часто захватывает мгновение.	1	2	3	4	5
47.	В наше время жизнь слишком сложна. Я бы предпочел жить в прошлом,	1	2	3	4	5
48.	Я предпочитаю чтобы моими друзьями были люди, которые ведут себя	1	2	3	4	5
49.	Мне нравятся семейные традиции и ритуалы, которые повторяются из	1	2	3	4	5
50.	Я думаю о том плохом, что произошло со мной в прошлом.	1	2	3	4	5
51.	Я продолжаю выполнять даже сложные и неинтересные задания, если	1	2	3	4	5
52.	То, что я зарабатываю, лучше потратить на удовольствия сегодня, чем	1	2	3	4	5
53.	Часто везение значит больше, чем прилежная работа.	1	2	3	4	5
54.	Я думаю о том хорошем, чего я был лишен в жизни.	1	2	3	4	5
55.	Мне нравится, чтобы в моих личных отношениях была страсть.	1	2	3	4	5
56.	Всегда будет время наверстать упущенное в работе.	1	2	3	4	5

13. Диагностика интерактивной направленности по методике

Н. Е. Щурковой и Н. П. Фетискина

Стимульный материал (список вопросов)

Изучение вектора интерактивной направленности и личностной социализации у современных школьников.

Инструкция. Вам будет предложен опросник с готовыми ответами, обозначенными буквами «а», «в» и «с». Вам следует выбрать не тот ответ, который считается желательным или правильным, а тот, который в большей степени соответствует вашему мнению и наиболее ценен для вас.

Отвечайте по возможности быстро, так как важна первая реакция, а не результат долгого обдумывания. В бланке ответов сначала запишите номер вопроса, а рядом с ним - свой ответ в буквенной форме.

1. На пути стоит человек. Вам надо пройти. Что делаете?
 - а) Обойду, не потревожив.
 - в) Отодвину и пройду.
 - с) Смотря какое будет настроение.
2. Вы замечаете среди гостей невзрачную девочку, одиноко сидящую в стороне. Что делаете?
 - а) Ничего, какое мое дело?
 - в) Не знаю, как сложатся обстоятельства.
 - с) Подойду, заговорю непременно.
3. Вы опаздываете в школу (на работу). Видите, что кому-то стало плохо. Что делаете?
 - а) Тороплюсь в школу (на работу).
 - в) Если попросят о помощи, не откажу.
 - с) Звоню по телефону 03, останавливаю прохожих.
4. Ваши знакомые переезжают на новую квартиру. Они старые. Что делаете?
 - а) Предложу свою помощь,
 - в) Не вмешиваюсь в чужую жизнь,
 - с) Если попросят, я, конечно, помогу.
5. Недалеко от дома продают клубнику. Вы покупаете оставшийся килограмм. Сзади слышите голос, сожалеющий о том, что не хватило клубники для внучки. Как реагируете на голос?
 - а) Выражаю сожаление, конечно.
 - в) Оборачиваюсь, предлагаю уступить..
 - с) Не знаю, посмотрю, как выглядит эта бабушка.
6. Узнаете, что несправедливо наказан один из ваших знакомых. Что делаете?
 - а) Очень сержусь, ругаю обидчика крепкими словами,
 - в) Ничего, жизнь вообще несправедлива,
 - с) Вступаюсь за обиженного.
7. Вы дежурный. Подметая пол, находите деньги. Что делаете?
 - а) Они мои, раз я их нашел,
 - в) Завтра спрошу, кто потерял,
 - с) Может быть, возьму себе.
8. Сдаете экзамен. На что рассчитываете?
 - а) На шпаргалки, конечно, или на везенье.
 - в) На усталость экзаменатора - авось пропустит,
 - с) На себя самого, свои знания.

9. Вам предстоит выбрать профессию. Как будете это делать?
- а) Найду что-нибудь рядом с домом.
 - в) Поищу высокооплачиваемую работу,
 - с) Выбирать стану творческую работу.
10. Вам предлагают три вида путешествия. Что выбираете?
- а) Неизвестные красоты нашей страны,
 - в) Экзотические страны,
 - с) Богатые страны.
11. Группа решила произвести уборку помещения. Вы видите, что все орудия труда разобраны. Что делаете?
- а) Поболтаюсь немного, потом видно будет,
 - в) Ухожу домой, конечно,
 - с) Присоединюсь к кому-нибудь.
12. Волшебник предлагает устроить вашу жизнь обеспеченной, без необходимости трудиться. Что отвечаете?
- а) Соглашаюсь с благодарностью,
 - в) Сначала узнаю, сколько было таких случаев,
 - с) Отказываюсь решительно.
13. Вас просят выполнить одно дело. Вам не хочется. Что происходит дальше?
- а) Забываю про него, вспомню, если скажут,
 - в) Выполняю, разумеется,
 - с) Ищу причины, чтобы дать отказ.
14. Побывали на удивительном вернисаже. Кому-нибудь расскажете?
- а) Да, непременно - всем друзьям и знакомым.
 - в) Не знаю, скажу, если случай подвернется,
 - с) Нет, пусть каждый живет, как хочет.
15. Группа решает, кому поручить работу. Вам эта работа нравится. Что делаете?
- а) Прошу поручить мне.
 - в) Жду, когда кто-то назовет мою кандидатуру.
 - с) Ничего не делаю, пусть будет, как будет.
16. Собрались ехать на дачу к другу. Вам звонят, просят отложить планы ради дела. Что говорите?
- а) Цоу на дачу, как было договорено,
 - в) Не еду, конечно,
 - с) Спрошу друга, что скажет.
17. Вы решили завести собаку. Что вас устроит?
- а) Бездомный щенок.
 - в) Взрослый пес с известным нравом.
 - с) Щенок редкой породы с родословной.
18. Стрелки часов указывают на конец занятий. Преподаватель просит пять минут. Ваша реакция?
- а) Напоминаю о праве на отдых,
 - в) Соглашаюсь,
 - с) Как все, так и я.
19. С вами разговаривают оскорбительным тоном. Как реагируете?
- а) Отвечаю тем же.
 - в) Не замечаю, это не имеет значения,
 - с) Разрываю связь.
20. Вы плохо играете на скрипке, но родители просят сыграть для гостей, хваля вас. Что делаете?
- а) Играю.
 - в) Разумеется, не играю,

- с) Приятно, что хвалят, но уваливаю.
21. Задумали принять гостей. Чем озабочены?
- а) Угощениями, конечно,
в) Программой общения,
с) Ничем - они же мои друзья.
22. Школу закрыли на карантин. Как реагируете?
- а) Как все, гуляю, наслаждаюсь свободой,
в) Создаю программу самостоятельных занятий,
с) Живу в ожидании новых сообщений.
23. Вам подарили красивую авторучку. Два парня требуют отдать им ее. Что делаете?
- а) Отдаю - жизнь дороже,
в) Постараюсь убежать от них.
с) Подарков не отдаю.
24. При вас хвалят вашего знакомого. Что вы чувствуете?
- а) Мне неудобно, слегка завидую.
в) Рад, мои достоинства от этого не уменьшаются.
с) Меня не касается, ничего не чувствую.
25. Наступает Новый год. О чем думаете?
- а) О подарках, конечно, и о елке,
в) О новогодних каникулах,
с) О новом этапе своей жизни.
26. Какова роль музыки в вашей жизни?
- а) Нужна для танцев,
в) Является фоном жизни,
с) Возвышает душу.
27. Уезжаете надолго из дома. Как себя чувствуете вдали от дома?
- а) Снятся родные места.
в) Лучше, чем дома.
с) Не знаю, надолго не уезжал.
28. Меняется ли ваше настроение во время информационных телепередач?
- а) Нет, если мои дела идут хорошо,
в) Да, и постоянно,
с) Не замечал.
29. Проводится благотворительный сбор книг. Вы участвуете?
- а) Отбираю интересные книги, приношу.
в) У меня нет книг, ненужных мне.
с) Если увижу, что все сдают, я тоже принесу.
30. Можете ли назвать 5 дорогих вам мест на земле, 5 интересных общественно-исторических событий, 5 дорогих вам имен выдающихся людей?
- а) Безусловно, могу.
в) Нет, на свете так много интересного.
с) Не знаю, не считал.
31. Слышите сообщение о подвиге человека. О чем думаете?
- а) У этого человека была своя выгода.
в) Повезло прославиться.
с) Глубоко удовлетворен, не перестаю удивляться.

Обработка производится с помощью ключа:

Ориентация на личные (эгоистические интересы)

1	A	6	B	11	B	16	A	21	A	26	A
2	A	7	A	12	A	17	C	22	A	27	B
3	A	8	B	13	C	18	A	23	A	28	A
4	B	9	B	14	C	19	C	24	A	29	B
5	A	10	C	15	A	20	B	25	A	30	A
										31	A

Ориентация на взаимодействие и сотрудничество

1	B	6	C	11	C	16	B	21	B	26	C
2	C	7	B	12	C	17	A	22	B	27	A
3	C	8	C	13	B	18	B	23	C	28	B
4	A	9	C	14	A	19	B	24	B	29	A
5	B	10	A	15	B	20	A	25	C	30	B
										31	C

Маргинальная ориентация

1	C	6	A	11	A	16	C	21	C	26	B
2	B	7	C	12	B	17	B	22	C	27	C
3	B	8	A	13	A	18	C	23	B	28	C
4	C	9	A	14	B	19	A	24	C	29	C
5	C	10	B	15	C	20	B	25	B	30	C
										31	B

Ответы, совпадающие с ключом, оцениваются в 1 балл, а несовпадающие - 0 баллов. В соответствии с этим подсчитывается общее количество баллов по каждой из трех шкал. О доминировании той или иной личностной направленности можно судить по наибольшему количеству баллов в одной из трех шкал. Об уровне сформированное каждого вида направленности можно говорить исходя из следующих показателей:

24 балла и выше - высокий уровень;

14-23 балла - средний уровень;

13 баллов и менее - низкий уровень.

Ориентация на личные (эгоистические интересы) связывается с преобладанием мотивов собственного благополучия. Во взаимодействии с другими людьми преследуются цели удовлетворения личных потребностей и притязаний. Интересы и ценности других людей, групп чаще всего игнорируются или рассматриваются исключительно в практическом контексте, что и обуславливает конфликтность и затруднения в межличностной адаптации.

Ориентация на взаимодействие, сотрудничество с другими людьми обусловлена потребностями в поддержании конструктивных отношений с членами малой группы, эмпатии и интересе к совместной деятельности. Как правило, высокий уровень данной шкалы соответствует оптимальной социализации и адаптации.

Маргинальная ориентация выражается в склонности подчиняться обстоятельствам и импульсивности поведения. Данной группе людей свойственны проявления инфантилизма, неконтролируемости поступков, подражания.

14. Методика Смекала-Кучера

Методика позволяет выявить к чему человек действительно стремится, что для него является самым важным, ценным и, при необходимости, подкорректировать свое поведение. Методика разработана чешскими психологами В. Смекалом и М. Кучером. В основе лежит несколько измененная ориентировочная анкета Б. Басса.

Инструкция

Опросный лист состоит из 30 пунктов. На каждый пункт анкеты вы можете дать три ответа, обозначенные буквами А, В, С. Из ответов на каждый пункт выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения, который для вас наиболее ценен или больше всего соответствует правде. Букву вашего ответа напишите в «Листе ответов» против номера вопроса в столбике «Больше всего». Затем из ответов на этот же вопрос выберите наименее приемлемый вариант. Соответствующую букву напишите против номера вопроса, но в рубрике «Меньше всего». Для каждого вопроса используйте только две буквы, оставшийся ответ не записывайте нигде. Над вопросами не думайте слишком долго: первый выбор обычно бывает самым точным. Время от времени проверяйте, правильно ли вы записываете ответы, в те ли столбцы, везде ли проставлены буквы.

Стимульный материал

1. Наибольшее удовлетворение я получаю от:
 - А. Одобрения моей работы;
 - В. Сознания того, что работа сделана хорошо;
 - С. Сознание того, что меня окружают друзья.

2. Если бы я играл в футбол (волейбол, баскетбол), то я хотел бы быть:
 - А. Тренером, который разрабатывает тактику игры;
 - В. Известным игроком;
 - С. Выбранным капитаном команды.

3. По-моему, лучшим педагогом является тот, кто:
 - А. Проявляет интерес к учащимся и к каждому имеет индивидуальный подход;
 - В. Вызывает интерес к предмету, так что учащиеся с удовольствием углубляют свои знания в этом предмете;
 - С. Создает в коллективе такую атмосферу, при которой никто не боится высказать свое мнение.

4. Мне нравится, когда люди:
 - А. Радуются выполненной работе;
 - В. С удовольствием работают в коллективе;
 - С. Стремятся выполнить свою работу лучше других.

5. Я хотел бы, чтобы мои друзья:
 - А. Были отзывчивы и помогали людям, когда для этого представляются возможности;
 - В. Были верны и преданы мне;
 - С. Были умными и интересными людьми.

6. Лучшими друзьями я считаю тех:
 - А. С кем складываются хорошие взаимоотношения;
 - В. На кого всегда можно положиться;
 - С. Кто может многого достичь в жизни.

7. Больше всего я не люблю:
- А. Когда у меня что-то не получается;
 - В. Когда портятся отношения с товарищами;
 - С. Когда меня критикуют.
8. По-моему, хуже всего, когда педагог:
- А. Не скрывает, что некоторые учащиеся ему несимпатичны, насмехается и подшучивает над ними;
 - В. Вызывает дух соперничества в коллективе;
 - С. Недостаточно хорошо знает предмет, который преподает.
9. В детстве мне больше всего нравилось:
- А. Проводить время с друзьями;
 - В. Ощущение выполненных дел;
 - С. Когда меня за что-нибудь хвалили.
10. Я хотел бы быть похожим на тех, кто:
- А. Добился успеха в жизни;
 - В. По-настоящему увлечен своим делом;
 - С. Отличается дружелюбием и доброжелательностью.
11. В первую очередь школа должна:
- А. Научить решать задачи, которые ставит жизнь;
 - В. Развивать прежде всего индивидуальные способности ученика;
 - С. Воспитывать качества, помогающие взаимодействовать с людьми.
12. Если бы у меня было больше свободного времени, охотнее всего я использовал бы его:
- А. Для общения с друзьями;
 - В. Для отдыха и развлечений;
 - С. Для своих любимых дел и самообразования.
13. Наибольших успехов я добиваюсь, когда:
- А. Работаю с людьми, которые мне симпатичны;
 - В. У меня интересная работа;
 - С. Мои усилия хорошо вознаграждаются.
14. Я люблю когда:
- А. Другие люди меня ценят;
 - В. Испытываю удовлетворение от хорошо выполненной работы;
 - С. Приятно провожу время с друзьями.
15. Если бы обо мне решили написать в газете, мне бы хотелось чтобы:
- А. Рассказали о каком-либо интересном деле, связанном с учебой, работой, спортом и т.п., в котором мне довелось участвовать;
 - В. Написали о моей деятельности;
 - С. Обязательно рассказали о коллективе, в котором я работаю.
16. Лучше всего я учусь, если преподаватель:
- А. Имеет ко мне индивидуальный подход;
 - В. Сумеет вызвать у меня интерес к предмету;
 - С. Устраивает коллективные обсуждения изучаемых проблем.

17. Для меня нет ничего хуже, чем:
- А. Оскорбление личного достоинства;
 - В. Неудача при выполнении важного дела;
 - С. Потеря друзей.
18. Больше всего я ценю:
- А. Успех;
 - В. Возможности хорошей совместной работы;
 - С. Здравый практичный ум и смекалку.
19. Я не люблю людей, которые:
- А. Считают себя хуже других;
 - В. Часто ссорятся и конфликтуют;
 - С. Возражают против всего нового.
20. Приятно, когда:
- А. Работаешь над важным для всех делом;
 - В. Имеешь много друзей;
 - С. Вызываешь восхищение и всем нравишься.
21. По-моему, в первую очередь руководитель должен быть:
- А. Доступным;
 - В. Авторитетным;
 - С. Требовательным.
22. В свободное время я охотно прочитал бы книги:
- А. О том, как заводить друзей и поддерживать хорошие отношения с людьми;
 - В. О жизни знаменитых и интересных людей;
 - С. О последних достижениях науки и техники.
23. Если бы у меня были способности к музыке, я предпочел бы быть:
- А. Дирижером;
 - В. Композитором;
 - С. Солистом.
24. Мне бы хотелось:
- А. Придумать интересный конкурс;
 - В. Победить в конкурсе;
 - С. Организовать конкурс и руководить им.
25. Для меня важнее всего знать:
- А. Что я хочу сделать;
 - В. Как достичь цели;
 - С. Как организовать людей для достижения цели.
26. Человек должен строиться к тому, чтобы:
- А. Другие были им довольны;
 - В. Прежде всего выполнить свою задачу;
 - С. Его не нужно было упрекать за выполненную работу.

27. Лучше всего я отдыхаю в свободное время:

- А. В общении с друзьями;
- В. Просматривая развлекательные фильмы;
- С. Занимаясь своим любимым делом.

28. При условии одинакового финансового успеха я бы с удовольствием:

- А. Выдумал интересный конкурс;
- В. Выиграл бы в конкурсе;
- С. Организовал бы конкурс и руководил им.

29. Для меня важнее всего знать:

- А. Что я хочу сделать;
- В. Как достичь цели;
- С. Как привлечь других к достижению моей цели.

30. Человек должен вести себя так, чтобы:

- А. Другие были довольны им;
- В. Выполнить прежде всего свою задачу;
- С. Не нужно было укорять его за работу.

Лист ответов

№ п/п	Больше всего	Меньше всего	№ п/п	Больше всего	Меньше всего	№ п/п	Больше всего	Меньше всего	№ п/п	Больше всего	Меньше всего
1			9			16			24		
2			10			17			25		
3			11			18			26		
4			12			19			27		
5			13			20			28		
6			14			21			29		
7			15			22			30		
8						23					

Ключ к тесту

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

Интерпретация

С помощью методики Смекала-Кучера выявляются следующие направленности:

1. Направленность на себя (Я) — ориентация на прямое вознаграждение безотносительно от содержания работы, склонность к соперничеству.
2. Направленность на общение (О) — стремление при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность.
3. Направленность на дело (Д) — заинтересованность в решении деловых проблем, выполнение работы как можно лучше, ориентация на деловое сотрудничество, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели

Итоговая таблица

	НС	ВД	НЗ
Количество «+»			
Количество « - »			
Сумма			
+30			

Итоговая таблица (пример)

	НС	ВД	НЗ	Пример мой
Количество «+»	+ 8	+ 10	+ 12	+22
Количество « - »	- 11	- 11	- 8	-8
Сумма	- 3	1	+ 4	+14
+ 30	+ 27	+ 29	+ 34	
	21	37	32	

Обработка результатов

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

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

**15. Анкета экспертной оценки
компетенций
(М. В. Елисева, В. К. Елисеев)**

№ п/п	Оценочные суждения	Оценка выраженности компетенции в баллах				
		1	2	3	4	5
1.	Способен оценивать свои действия и действия партнеров					
2.	Умеет моделировать внутренний мир и мысленно встать на место каждого партнера					
3.	Способен глубоко анализировать, оценивать и при необходимости корректировать намеченные планы и мероприятия в случае изменения условий деятельности					
4.	Глубоко анализирует и оценивает свой опыт и соотносит его с условиями ситуации					
5.	Способен анализировать причины своих успехов и неудач в ходе реализации собственных планов и стратегий					
6.	Способен устанавливать и поддерживать необходимые вербальные контакты с партнерами					
7.	Легко подстраивается под другого при выполнении совместной деятельности					
8.	Не подавляет партнера по общению					
9.	Полностью учитывает в общении индивидуальные качества партнера					
10.	Легко поддерживает необходимый уровень общения с партнерами					
11.	Способен организовать сотрудничество с партнерами по совместной деятельности					
12.	Склонен к самоорганизации своей деятельности					
13.	Умеет сплотить группу для решения проблемы					
14.	Склонен к лидерству в группе					
15.	Умеет ставить перед группой конкретные цели					
16.	Способен отстаивать своей точки зрения в обсуждении и оказывать давление на его участников					
17.	Способен организовать коллектив для достижения конкретной цели					
18.	Не останавливается ни перед чем для достижения своей цели					
19.	Обладает «пробивными» способностями для внедрения своих идей					
20.	Склонен к внушающему воздействию на партнеров по общению для реализации своих проектов					
21.	Умеет использовать соответствующую информацию для отстаивания своей точки зрения					

22. Открыт для восприятия новой информации от партнеров по совместной деятельности
23. Способен критично оценивать воспринимаемую от партнеров информацию
24. Умеет воспринимать и оценивать альтернативную информацию из разных источников
25. Способен аккумулировать и передавать информацию партнерам по совместной деятельности
26. Обладает навыками перцептивной и поведенческой диагностики партнеров по общению
27. Владеет широким спектром диагностических методов и средств
28. Полностью принимает и реализует в деятельности принцип взаимосвязи диагностики и коррекции
29. Способен опираться на диагностику при принятии ключевых решений
30. Владеет методами диагностики межличностных отношений
31. Способен адаптировать сложную для понимания партнерами по общению информацию
32. Способен переводить содержание выполняемой деятельности в плоскость практических задач
33. Умеет построить и реализовать на практике свой проект на основе выбранных методов и средств его организации
34. Способен создать необходимые условия для активизации деятельности партнеров по общению
35. Умеет выделять из общего комплекса задач доминирующие и соподчиненные
36. Способен к привлечению содержания инновационных технологий для подтверждения своей точки зрения
37. Обладает комплексом знаний в области техник и технологий работы с людьми, умений и профессиональных свойств личности, необходимых для качественного выполнения деятельности
38. Демонстрирует высокий уровень единства теоретической и практической подготовки в области методического мастерства
39. Обладает глубокими знаниями психологических механизмов усвоения знаний и умений
40. Способен эффективно воздействовать на партнеров по совместной деятельности на основе владения совокупностью психолого-педагогических и предметных знаний, умений, навыков и развития профессиональных качеств
41. Способен ориентироваться в различных ситуациях общения
42. Обладает систематизированными знаниями в области межличностного и делового общения
43. Готов соотносить свои устремления и цели с интересами других людей
44. Готов к кооперации, способен к установлению контактов и передаче партнерам по общению собственную интер-

- претации ситуации
45. Способен к активному включению во взаимодействие с партнерами для достижения консенсуса в обсуждении

Обработка результатов

№ п/п	Компетенции	Номер определения
1.	Рефлексивная	1-5
2.	Коммуникативная	6-10
3.	Организационная	11-15
4.	Имплементарная	16-20
5.	Информационная	21-25
6.	Диагностическая	26-30
7.	Дидактическая	31-35
8.	Методическая	36-40
9.	Интерактивная	41-45