

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

На правах рукописи



Ветрова Яна Анатольевна

**ДИНАМИКА АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА
В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ**

19.00.13 – Психология развития, акмеология

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата психологических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
профессор Н.В. Козлова

Томск – 2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретический анализ личностно-профессионального развития педагога	14
1.1. Личностно-профессиональное развитие педагога как психолого-акмеологическая проблема	14
1.2. Акмеологическая позиция педагога как фактор его прогрессивного личностно-профессионального развития	27
1.3. Акмеориентированный процесс повышения квалификации как условие развития акмеологической позиции педагога	39
Выводы по первой главе	50
Глава II. Методология исследования динамики акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации	53
2.1. Теоретико-методологические основы исследования	53
2.2. Этапы, методы и методики исследования	56
2.3. Описание выборки исследования	65
Глава III. Экспериментальное исследование динамики акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации	74
3.1. Эмпирическое исследование акмеологической позиции педагога в современных условиях	74
3.1.1. Исследование отношения к профессиональной деятельности и нововведениям в ней	74
3.1.2. Исследование мотивации достижения	75
3.1.3. Исследование способности к смыслообразованию, целеполаганию, видению перспективы в профессиональной деятельности	78
3.1.4. Исследование базовых условий наличия акмеологической позиции у педагога	81
3.1.5. Исследование уровней акмеологической позиции педагогов	88
3.2. Разработка технологии развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации	92
3.3. Исследование динамики акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации	98
Заключение	103
Литература	107
Приложения	132

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время становится все более очевидным, что осуществление процессов модернизации образования объективно основывается на человеческих ресурсах, призванных обеспечить многоплановые преобразования во всех его сферах (Концепция модернизации российского образования, 2002, Е. Б. Виноградова, 2007, Л. В. Абдалиева, 2008, В. Ф. Бахтиярова, 2009, С. М. Никульшин, 2009, О. А. Ильясова, 2010, инициатива «Наша новая школа», 2010, В. П. Засыпкин, 2011, Э. В. Галажинский, 2012, Г. Н. Прокументова, 2013 и др.). Данные преобразования предъявляют высокие требования к личностно-профессиональному развитию ключевого субъекта модернизации образования – педагога. Современному образованию требуется педагог-профессионал, учитывающий психологические аспекты процесса образования, проявляющий креативность в работе, способный к исследовательской и инновационной деятельности, социально активный, нестандартно и конструктивно решающий педагогические ситуации, обладающий ответственностью за результаты собственной деятельности, готовый к постоянному личностному и профессиональному развитию (И. А. Зязюн, 2006, И. Т. Богдан, 2007, Л. Ф. Шеховцова, 2007, А. Б. Орлов, 2009, М. М. Поташник, 2010, Е. Н. Вержицкая, 2011, В. В. Рубцов, Ю. М. Забродин, 2012, Л. М. Митина, 2008, 2013, «Профессиональный стандарт педагога», 2013 и др.).

Данная задача актуализирует проблему повышения квалификации педагогических кадров. Анализ работ, посвященных проблемам повышения квалификации (В. Г. Воронцова, 2004, И. П. Цвелюх, 2006, Н. А. Переломова, 2007, Н. И. Яковлева, 2008, Л. Н. Горбунова, 2010, В. Я. Синенко, 2012, Н. Л. Лабунская, 2013 и др.), позволяет сделать вывод о том, что процесс повышения квалификации, при создании в нем определенных условий, может активно влиять на личностно-профессиональное развитие педагогов: обеспечивать ускорение его темпа и стимулировать профессиональные достижения.

Однако, в современных условиях повышение квалификации педагогов организуется без учета особенностей и закономерностей личностно-профессионального развития, разрабатываемых учеными-акмеологами (А. С. Огнев, 2003, Е. С. Манюкова, 2004, Э. В. Сайко, 2006, О. С. Анисимов, 2007, А. А. Деркач, 2010, А. А. Бодалев, Н. В. Васина, 2010, И. П. Краснощеченко, 2012, Е. С. Щеголенкова, 2013 и др.). Сутью акмеологического подхода является рассмотрение в единстве процессов личностного и профессионального развития человека и указание пути достижения высших результатов в этом развитии на основе реализации творческого потенциала личности (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, 2003; А. А. Бодалев, Н. В. Васина, 2010 и др.). Именно психолого-акмеологические исследования разрабатывают технологии, методики, программы, обеспечивающие возможности активного развития и актуализации педагога в профессиональной деятельности, ориентирующие личность на достижение вершин в своей профессии (Н. В. Козлова, 2010).

По мнению исследователей, занимающихся вопросами профессионализма (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова, 2000 и др.), педагоги-профессионалы обладают определенными качествами и личностными характеристиками, которые помогают им в продвижении к вершинам профессионализма: высокий уровень саморегуляции; высокая работоспособность; стрессоустойчивость и мобильность в принятии решений.

Совокупность данных характеристик у педагогов настоящее время определяется исследователями таким понятием, как «акмеологическая позиция» (В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева, 2004, Л. Е. Паутова, 2008, Н. В. Сосновских, 2009, Л. И. Ермакова, 2010, Н. В. Козлова, Е. Н. Вержицкая, 2011, Я. А. Ветрова, Е. С. Щеголенкова, 2012 и др.).

Авторы обозначают, что акмеологическая позиция обеспечивает педагогическую готовность к самосовершенствованию, стремление к высоким достижениям в профессиональной деятельности, к саморазвитию и самопреобразованию, к самоактуализации и творчеству, является результатом ценностно-смыслового самоопределения личности, выбирающей ценности здорового образа жизни,

успешности и духовности; продуктом жизненного опыта, рефлексии, поиска личностного смысла; показателем личностной, профессиональной и социальной зрелости человека [43,47,152,184,119].

Исследования Н. В. Козловой и Е. Н. Вержицкой (2011) показывают, что акмеологическая позиция является акмеофактором личностно-профессионального развития педагога в условиях модернизации образования и характеризуется позитивным отношением к профессиональной деятельности и ее преобразованиям, высоким уровнем мотивации достижения успеха [119].

Несмотря на ценность и значимость вышеперечисленных исследований акмеологической позиции педагога, многие вопросы остаются недостаточно разработанными: необходимо уточнить само понятие «акмеологическая позиция педагога»; изучить базовые условия наличия акмеологической позиции у педагога, ее уровни и их характеристики; разработать технологию развития акмеологической позиции педагога.

Именно в процессе повышения квалификации, приоритетной направленностью которого является поддержка и активизация личностно-профессионального развития педагогов с целью решения профессиональных трудностей в педагогической практике (Е. С. Манюкова, 2004, И. П. Цвелюх, 2006, Н. И. Яковлева, 2008, Л. Н. Горбунова, 2010, Я. А. Ветрова, 2012, Е. С. Щеголенкова, 2013 и др.), возможна реализация технологии развития акмеологической позиции педагога. Динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации (ее исследование) выступит свидетельством прогрессивного личностно-профессионального развития педагога.

Необходимость разработки обозначенной проблемы усиливают существующие в современном образовании **противоречия**:

- между требованиями к прогрессивному личностно-профессиональному развитию педагога и недостаточной изученностью факторов, обеспечивающих данное развитие в условиях нововведений;

- между постулированием акмеологической позиции педагога как фактора прогрессивного личностно-профессионального развития педагога и недоста-

точной изученностью базовых условий акмеологической позиции педагога, ее уровней и их характеристик;

– между необходимостью развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации и недостаточной разработанностью акмеологических технологий, обеспечивающих этот процесс.

Поиск оптимальных путей решения поставленной проблемы определил тему диссертационного исследования: *«Динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации»*.

Цель: изучение динамики акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации.

Объект: акмеологическая позиция педагога.

Предмет: динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации.

Гипотеза: существуют базовые условия наличия акмеологической позиции педагога: развитая рефлексия, конструктивные стратегии преодоления профессиональных затруднений, отсутствие профессионального истощения. Акмеологическая позиция педагога имеет уровневую структуру: базовый, высокий и высший уровни. Динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации обеспечивается технологией развития акмеологической позиции педагога и свидетельствует о его прогрессивном личностно-профессиональном развитии.

Цель, предмет и гипотеза исследования определили необходимость решения следующих **задач**:

1. Осуществить теоретический анализ личностно-профессионального развития педагога как психолого-акмеологической проблемы.

2. Уточнить методами теоретического анализа литературы и эмпирического исследования понятие «акмеологическая позиция педагога», выявить базовые условия наличия акмеологической позиции педагога, ее уровни и их характеристики.

3. Разработать технологию, позволяющую в процессе повышения квалификации развивать акмеологическую позицию педагога.

4. Доказать экспериментальным путем, что динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации свидетельствует о его прогрессивном личностно-профессиональном развитии.

Теоретико-методологической базой исследования являются: *акмеологический подход* в общенаучном значении (Б. Г. Ананьев, 1996, А. А. Бодалев, 1998, А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, 2000, 2003, О. С. Анисимов, 2007, А. А. Бодалев, Н. В. Васина, 2010 и др.) и его трактовка в педагогическом смысле, включая положения *педагогической акмеологии* (Н. В. Кузьмина, 1993, 1998, А. К. Маркова, 1993, 1996, А. А. Реан, 2000, Л. В. Абдалиева, 2008, Н. В. Козлова, 2008, 2010, Л. М. Митина, 2008, 2013 и др.); *идеи непрерывного профессионального образования* (С. Г. Вершловский, 1998, Л. И. Анцыферова, 1999, Г. Л. Ильин, 2002, Т. Г. Мухина, 2011, Н. Л. Лабунская, 2013 и др.); *идеи целостного подхода к личности педагога в процессе повышения квалификации* (О. М. Красноядцева, 2002, О. Г. Красношлыкова, 2005, Б. Е. Фишман, 2006, Н. А. Переломова, 2007, Л. Н. Горбунова, 2004, 2010; и др.).

Методы исследования:

– теоретические – анализ психологической, педагогической, акмеологической литературы по вопросам личностно-профессионального развития педагога, акмеологической позиции и повышению квалификации педагогов;

– эмпирические – анкетирование, психологический анализ документов, психодиагностическое тестирование; методы статистического анализа данных (универсальный профессиональный пакет SPSS);

– экспериментальные – констатирующий и формирующий эксперименты.

Методики исследования: морфологический тест жизненных ценностей (авт. В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) для определения мотивационно-ценностной структуры личности; опросник «Синдром профессионального выгорания в профессиях типа «человек-человек» Н. Е. Водопьяновой и Е. С.

Старченковой для определения степени профессионального выгорания педагогов; тест смысложизненных ориентаций (Д. Крамбо и Л. Махолик, адаптирован Леонтьевым, Калашниковым, Калашниковой), включающий: общий показатель осмысленности жизни, три смысложизненные ориентации (жизненные цели, насыщенность жизни, удовлетворение самореализацией) и два аспекта локуса контроля (локус контроля – Я и локус контроля – Жизнь); опросник В. К. Гербачевского «Уровень притязаний личности» предназначен для выявления уровня притязаний посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности; методики «Уровень рефлексии» и «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М., 2002) для изучения общего уровня и направленности рефлексии; тест «Стратегии и модели преодолевающего поведения» С. Хобфолла для определения моделей и стратегий поведения в ситуациях профессиональных затруднений; методика «Барьеры педагогической деятельности» для определения способности к саморазвитию и выявления факторов, стимулирующих и препятствующих профессиональному развитию педагога (Рогов Е. И. 1998); методика определения интегральной удовлетворенности трудом (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М., 2002) для оценивания общей удовлетворенности своей профессиональной деятельностью и ее составляющих; анкета «Профессиональная перспектива» (Н. С. Пряжников, адаптирована автором), направленная на изучение профессиональных планов, отношения к профессиональной деятельности и выявляющая наличие профессиональных трудностей и способы их преодоления.

Эмпирическая база исследования: 300 человек (педагоги образовательных учреждений г. Новокузнецка). Исследование проводилось на базе МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации» г. Новокузнецка и образовательных учреждений муниципальной системы образования г. Новокузнецка.

Этапы исследования. Продолжительность исследования: 2009–2014г.г., исследование осуществлялось в четыре этапа.

На первом этапе (2009–2010) проведен теоретический анализ психологических, педагогических и акмеологических литературных источников по во-

просам личностно-профессионального развития педагогов, предъявляемых требований к профессиональной деятельности и личности педагога в условиях модернизации образования; методом теоретического анализа уточнено понятие «акмеологическая позиция педагога», выявлены базовые условия наличия акмеологической позиции педагога, ее уровни и их характеристики.

На втором этапе (2011–2012) были подобраны методы и диагностические методики; проводился констатирующий этап эксперимента с целью эмпирического исследования базовых условий наличия акмеологической позиции педагога, ее уровней и их характеристик.

На третьем этапе (2012–2013) разработана технология развития акмеологической позиции педагога в повышении квалификации; проводился формирующий эксперимент по развитию акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации. Исследована динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации.

Четвертый этап (2013–2014) состоял из количественного и качественного анализа полученных в результате исследования данных, их математико-статистической обработки, формулировании выводов исследования, подготовки автореферата.

Научная новизна и теоретическая значимость представленной работы заключается в следующем:

- впервые *акмеологическая позиция педагога* определяется не только содержательным аспектом: как система отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающая мотивацию на высокие достижения в деятельности, фактор прогрессивного личностно-профессионального развития педагога (Е. Н. Вержицкая, 2011); но и функциональным аспектом: способностью к смыслообразованию, целеполаганию, видению перспективы в профессиональной деятельности;

- впервые определены базовые условия наличия акмеологической позиции педагога (развитая рефлексия, конструктивные стратегии преодоления профессиональных затруднений, отсутствие профессионального истощения), и

уровни акмеологической позиции (базовый, высокий и высший), позволяющие фиксировать особенности личностно-профессионального развития педагога в условиях модернизации образования;

- впервые с позиции акмеологического подхода разработана *технология развития акмеологической позиции* педагога, обеспечивающая ее динамику в процессе повышения квалификации. Данная технология является компонентом *системы акмеологического сопровождения педагога*, включающей: технологию акмеологического консультирования (до курсовой период); технологию развития акмеологической позиции в процессе повышения квалификации (курсовой период) и акмеологическое сопровождение педагога (межкурсовой период).

Практическая значимость исследования определяется возможностью управления личностно-профессиональным развитием педагога в условиях модернизации образования. Разработана, апробирована и внедрена в практику деятельности МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации» г. Новокузнецка *«Технология развития акмеологической позиции педагога»*. Подобранный диагностический инструментарий позволяет выявлять базовые условия и уровни развития акмеологической позиции педагогов; оценивать результативность технологии развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации. Издано учебно-методическое пособие «Акмеологическое сопровождение педагога в процессе повышения квалификации в условиях введения ФГОС»; реализован научно-методический проект «Психолого-акмеологическое сопровождение образовательной практики».

Сформулированные в диссертационном исследовании теоретические положения и представленная технология развития акмеологической позиции педагога, позволяют осуществить их применение: в учреждениях дополнительного профессионального образования различного типа; в процессе повышения квалификации; при работе с педагогическим коллективом в образовательном учреждении; при акмеологическом сопровождении педагогов в инновационной

деятельности; при индивидуальном акмеологическом консультировании педагогов.

Достоверность исследования обеспечена обоснованностью исходных теоретико-методологических позиций, учитывающих смежные области знания (акмеологии, психологии и педагогики); длительным характером исследования, позволившим провести его тщательный количественный и качественный анализ; достаточным объемом выборки; применением апробированных и валидизированных методик, методов статистической обработки результатов исследования, включающей применение кластерного анализа, анализа достоверности различий по критериям: Вилкоксона, U-критерию Манна-Уитни, H-критерию Крускала-Уолеса.

В рамках поставленной цели и задач, сформулированной гипотезы исследования **на защиту выносятся следующие положения:**

1. Понятие акмеологической позиции включает в себя не только содержательный аспект (система отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающая мотивацию на высокие достижения в деятельности, фактор прогрессивного личностно-профессионального развития педагога (Е. Н. Вержицкая, 2011)), но и функциональный аспект: способность к смыслообразованию, целеполаганию, видению перспективы в профессиональной деятельности.

2. Наличие акмеологической позиции обеспечивается базовыми условиями. Для педагога с акмеологической позицией будет характерным: 1) рефлексия собственных профессиональных трудностей, 2) конструктивные тактики и стратегии преодоления профессиональных затруднений, 3) отсутствие профессионального истощения. Акмеологическая позиция имеет уровневую структуру: базовый, высокий и высший.

3. Технология развития акмеологической позиции педагога как компонент системы акмеологического сопровождения педагогов в процессе повышения квалификации является необходимым условием прогрессивного личностно-профессионального развития педагога. Разработанная технология развития ак-

меологической позиции способствует повышению мотивации на высокие достижения в деятельности, позитивному отношению к деятельности и нововведениям в ней, развитию способности к смыслообразованию и целеполаганию в профессиональной деятельности, видению профессиональной перспективы.

4. Динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации определяется повышением ее уровня и свидетельствует о прогрессивном личностно-профессиональном развитии педагога.

Апробация и внедрение результатов исследования. Полученные в диссертационном исследовании результаты отражены в следующих публикациях: в 14 научных статьях и 1 учебно-методическом пособии (общий объем 8,05 печатных листов).

Основные идеи и научные результаты были представлены:

- *на международных научно-практических конференциях:* «Теория и практика педагогической науки в современном мире: традиции, проблемы, инновации» (г. Новокузнецк, 2010); «Управление профессиональным развитием педагога» (г. Кемерово, 2010); «Современные вопросы науки – XXI век» (г. Тамбов, 2011); IV Сибирский психологический форум «Ценностные основания психологии и психология ценностей» (г. Томск, 2011);

- *на Всероссийских научно-практических конференциях:* Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Здоровьесберегающая деятельность в системе образования: теория и практика» (г. Кемерово, 2011); Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы неформального повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений» (г. Новокузнецк, 2012); V Сибирский психологический форум «Антропологическая психология в XXI веке: проблемы и перспективы» (г. Томск, 2013);

- *на региональных научно-практических конференциях:* «Форум педагогического мастерства – 2010» в рамках Всекузбасской выставки-ярмарки «Образование. Карьера. Занятость» (г. Новокузнецк, 2010); «Форум педагогического мастерства – 2011» в рамках Кузбасской выставки-ярмарки «Образование.

Карьера. Занятость» (г. Новокузнецк, 2011); «Форум педагогического мастерства – 2013» в рамках Всекузбасской выставки-ярмарки «Образование. Карьера. Занятость», «Дети. Спорт. Здоровье» (г. Новокузнецк, 2013);

- на городских научно-практических конференциях: «Инновационная практика: вклад в развитие муниципальной системы образования, XI городские Дни науки» (г. Новокузнецк, 2010); «Учитель школы XXI века как ресурс развития муниципальной системы образования» (г. Новокузнецк, 2010); «Муниципальная система образования: опыт и перспективы инновационного развития, XII городские Дни науки» (г. Новокузнецк, 2011); XII городские дни науки «Муниципальная система образования: опыт и перспективы инновационного развития» (г. Новокузнецк, 2011); Августовский педагогический совет «Стратегия развития муниципальной системы образования в условиях реализации приоритетных направлений государственной образовательной политики» (г. Новокузнецк, 2011); XIII городские дни науки «Федеральные государственные стандарты как ориентир для инновационного развития муниципальной системы образования» (г. Новокузнецк, 2012); Августовский педагогический совет «Муниципальная система образования: актуальное состояние и перспективы развития» (г. Новокузнецк, 2013);

- обсуждались на рабочих совещаниях с директорами образовательных учреждений и психолого-педагогических центров г. Новокузнецка.

Структура диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 257 источников, 10 приложений, 18 рисунков, 24 таблицы.

ГЛАВА I

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

1.1. Личностно-профессиональное развитие педагога как психолого-акмеологическая проблема

Внимание к проблемам личностно-профессионального развития педагогов свойственно как отечественным исследователям (А. К. Маркова, 2000, В. Н. Максимова, 2002, В. А. Сластенин, 2004, А. А. Орлов, 2006, Н. А. Переломова 2007; Е. С. Щеголенкова, 2009; М. М. Поташник, 2010, Л. Н. Горбунова 2010, Н. В. Козлова, 2011; И. П. Краснощеченко, 2012; Л. М. Митина, 2008, 2013 и др.), так и зарубежным (Е. Wenger, 1998, С. Maslach, W. B. Schaufeli, M. P. Leiter, 2001, Н. Borko, 2004, М. Barber, М. Moushed, 2007, К. Grey, 2007, М. Wallace, 1997, 2007, А. Hargreaves, 2008 и др.). Анализ данных источников позволяет сделать вывод, что научный интерес к многоаспектной проблеме личностно-профессионального развития педагога не теряет своей актуальности; что существует устойчивая тенденция концептуального перехода «от изучения отдельных сторон педагогической профессии и личности педагога к построению целостных моделей личностного и профессионального развития» [154]; что личностно-профессиональное развитие можно представить в виде двух основных линий: как развитие деятельности (ее структуры, средств, способов) и как процесс развития личности в онтогенезе (временная последовательность ступеней, стадий, периодов, стадий на протяжении жизненного пути). Рядом исследователей обозначенные подходы рассматриваются как взаимодополняющие, соответственно, личностно-профессиональное развитие педагога они представляют как синтез этих двух линий.

В рамках психологического подхода исследуется взаимосвязь личностного и профессионального развития учителя (Л. И. Анцыферова, 1999, 2000, К. А. Абульханова-Славская, 2005, 2009, Л. М. Митина, 2004, 2008 и др.). Авторы отстаивают позицию, согласно которой профессиональное развитие понимается как неотделимое от личностного. Профессионализация есть процесс становле-

ния профессионала и одна из сторон социализации человека, подобно тому, становление профессионала есть один из аспектов развития личности. Эти процессы основаны на принципе саморазвития, который позволяет рассматривать свою профессиональную деятельность как предмет практического преобразования. Характер профессионального движения, жизненная перспектива личности, определяется характером самовыражения, самоопределения личности в профессии, формальным или творческим способом включения человека в профессию, что в свою очередь определяет совокупность возможностей развития личности, расширяя или ограничивая их [154].

В основе концепции профессионального развития как изменения психологической структуры деятельности (В. Д. Шадриков, 1997, 2004; М. В. Клещевская, 2001, В. М. Суходольский, 2008 и др.) лежат представления об основных направлениях развития человека как субъекта труда, а основной акцент делается на изучение изменений, происходящих в процессе личностно-профессионального развития в исполнительной, когнитивной, мотивационной, ценностной и индивидуально-личностной сферах человека. Увеличение выраженности вышеперечисленных признаков определяется как профессиональное развитие, а отсутствие увеличения выраженности свидетельствует о невозможности профессионального развития в данной трудовой сфере. Согласно данному подходу, психологическая система деятельности является категорией развивающейся, в то время как структура ее компонентов остается неизменной [106,219,232,233].

В рамках инженерно-психологического подхода (Б. А. Душков, 2002, Ю. К. Стрелков, 2005, С. Ф. Сергеев, 2008, С. А. Дружилов, 2002, 2010 и др.) личностно-профессиональное развитие рассматривается как приобретение личностью профессионализма, не только как психологического, но и как своеобразного социокультурного феномена. С точки зрения авторов, профессиональное самосознание включает представление человека о себе как о члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, норм, правил, традиций, присущих данному профессиональному сообществу, а профессиона-

лизация сопровождается изменением человека в целом: развитием его индивидуальных, личностных, субъектных качеств, формированием индивидуальности [78,79,182,204,217]. В ядро профессионализма входят: психологические особенности человека-профессионала (как индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности); особенности его профессиональной подготовки и профессиональной деятельности; особенности профессионального взаимодействия специалистов в процессе деятельности (С. А. Дружилов, 2010) [79, с. 56].

В теории целостного развития педагогического процесса профессиональный и личностный рост учителя находятся в тесной взаимосвязи и оказывают взаимовлияние (усиливая или тормозя) друг на друга (Г. Ю. Ксензова 2002, 2008, А. А. Орлов, 2006, 2008, М. М. Поташник, 2010 и др.). Идеи изучения профессиональной деятельности учителя как целостной системы позволили исследователям представить труд учителя в виде трех взаимосвязанных пространств: личности учителя, педагогической деятельности и педагогического общения. С точки зрения названных авторов, рост педагогического мастерства есть результат развития педагога в профессии, совершенствование его личностного и творческого потенциалов [129,130,178,179,188]. «Профессиональный рост учителя – это основанные на знании своих возможностей и потребностей выбор, переработка и обретение новых педагогических знаний и умений, превращающихся со временем в устойчивые личностные свойства (качества) учителя как профессионала» (М. М. Поташник, 2010) [188, с. 12].

В исследованиях по педагогической психологии, используется термин «педагогическое мастерство» [97,165,180]. Одни авторы рассматривают его как результат личностного развития педагога в своей профессии, совершенствования творческого и личностного потенциала, связанного со спецификой личностной позиции педагога в социально-психологическом контексте учебно-воспитательной работы (Е.С. Манюкова, 2004, А. Б. Орлов, 2007 и др.). Вторые представляют его как комплекс свойств личности, обеспечивающих высокий уровень самореализации в профессиональной деятельности (И. А. Зязюн, 2006 и др.). Третьи высказывают утверждение о том, что показателем педагогическо-

го мастерства является педагогическая компетентность, представляющая собой интеграцию опыта, теоретических знаний, практических умений и значимых для педагога личностных качеств. Педагогическая компетентность определяет качество деятельности педагога и проявляется в индивидуальном стиле преподавания, культуре и личностном росте (Н. А. Морева, 2006 и др.). Таким образом, в данном подходе, педагогическое мастерство рассматривается как динамический процесс развития совокупности профессионально-личностных качеств педагога, его умений и способностей, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность наиболее эффективно.

Акмеологический подход позиционирует идеи целостности и единства личностного и профессионального развития человека [29,43,69,71,72,74,76,117,118,119,127]. Личностно-профессиональное развитие, являясь базисной акмеологической категорией, рассматривается акмеологией как процесс развития человека, ориентированного на высокий уровень профессионализма и достижение вершин во всех видах деятельности (А. А. Деркач, 2001, 2006, 2010, А. А. Бодалев, Н. В. Васина, 2010, Н. В. Козлова, 2007, 2010, И. П. Краснощеченко, 2012 и др.). Акмеологические исследования направлены на изучение психолого-акмеологических закономерностей и детерминант развития профессионала и профессионализма и задействуют комплексный, системный и субъектный подходы. Суть акмеологического подхода состоит в выявлении условий мобилизации у человека установки на свои наивысшие достижения, на наиболее полную самореализацию личности (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова, 2000, А. А. Бодалев, Н. В. Васина, 2010, Е.Н. Вержицкая, 2011 и др.). Особенностью акмеологического подхода является то, что под личностно-профессиональным развитием понимается лишь прогрессивное развитие (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, 2003). Прогрессивное личностно-профессиональное развитие характеризуется совершенствованием мотивационной сферы, развитием самосознания и рефлексии, способностью проявлять творчество в работе, применять конструктивные стратегии преодоления профессиональных затрудне-

ний, готовностью к профессиональной деятельности в новых условиях, ориентацией на высокие достижения (Н. В.Козлова, Е. Н.Вержицкая, 2010).

В нашей работе акмеологический подход является основополагающим, поскольку современный педагог осуществляет свою профессиональную деятельность в условиях непрерывной модернизации образования, которая требует от него готовности к личностному росту и совершенствованию профессионально-важных качеств; постоянного изменения и развития через освоение новых знаний; приобретение новых умений, навыков, компетенций, которые обеспечивали бы ему эффективную деятельность в условиях нововведений, обуславливали его движение к вершинам профессионализма, т. е. задавали его личностно-профессиональному развитию прогрессивный вектор.

Анализ вышеперечисленных психологических и педагогических концепций развития профессионализма (А. А. Орлов, 2006, В. М. Суходольский, 2008, Л. М. Митина, 2004, 2008, С. А. Дружилов, 2010, М. М. Поташник, 2010 и др.) по вопросу личностного и профессионального развития позволяет сделать вывод о том, что развитие личности специалиста обуславливается требованиями деятельностных (профессиональных) характеристик. Таким образом, личностное развитие рассматривается в контексте профессионального развития, и в этом заключается ограниченность данных подходов. Акмеологическая проблематика личностно-профессионального развития состоит во внимании к личности в целом, развитии ее как системы независимо от конкретных специфических требований профессиональной деятельности, но, безусловно, включающих профессиональный контекст.

Этим обосновывается выделение двух подсистем профессионализма: профессионализма деятельности и профессионализма личности (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова, 2000). *Профессионализм деятельности* определяется как качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность; разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений (в том числе основанных на творческих решениях); владение современными алгоритмами и способами решения

профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью [76]. Под *профессионализмом личности* понимается качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень развития профессионально важных и личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, высокий уровень креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессивное развитие специалиста. Отмечается, что «профессионализм личности и деятельности – есть две стороны одного и того же явления, категории, находящиеся в диалектическом единстве» [76, с. 62].

Не менее важным, с нашей точки зрения, является то, что акмеологический подход предполагает изучение «психологической цены» высоких достижений (Н. В. Козлова, 2008, 2010, Е. Н. Вержицкая, 2011 и др.), то есть рассматривает механизмы обеспечения баланса между отдельными сторонами личностно-профессионального развития. Именно акмеологические исследования разрабатывают технологии, методики, программы, обеспечивающие возможности активного развития специалиста в профессиональной деятельности, ориентирующие личность на достижение вершин в своей профессии, при отсутствии перенапряжения и без использования предельных возможностей организма, а значит, сохраняя профессиональное здоровье специалиста [43,44,115, 116,117]. Важно, что при оценке личностно-профессионального развития человека, акмеологические исследования [9,10,11,27,28,29,69,71,116] предлагают учитывать не только внешние показатели труда (успешность, результативность), не только внутренние состояния (мотивацию, труд, удовлетворенность) человека, но и наличие постоянной специфической высокопродуктивной деятельности, готовности к поступательному саморазвитию и личностные характеристики человека (акмеологические инварианты профессионализма).

Изучению особенностей личности и профессиональной деятельности педагогов в современных условиях (условиях модернизации образования) посвящена работа Е. Н. Вержицкой (2011). Автор обращает внимание на то, что за короткий промежуток времени в современное российское образование введены

различные нововведения (подушевое финансирование, новая система оплаты труда, ЕГЭ и ГИА, федеральные государственные образовательные стандарты и др.) – это создает ситуацию излишнего психофизиологического напряжения педагогов, провоцирует негативный эмоциональный фон и состояния. Личностно-профессиональное развитие педагогов в данных условиях, с точки зрения исследователя, характеризуется трудностями адаптации к новым условиям профессиональной деятельности, что проявляется в небольшом проценте педагогов с прогрессивным уровнем личностно-профессионального развития; в сниженном эмоциональном фоне; в изменении вектора личностно-профессионального развития, а именно: возвратом определенной части педагогического состава на более ранние стадии профессионального развития (из-за переживания педагогами недостаточной готовности к реализации профессиональной деятельности в новых условиях); актуализацией у педагога различных противоречий: между стремлением к новому, вводимому в систему образования, и потребностью сохранения старого, хорошо знакомого; между более высокими требованиями и актуальными профессиональными возможностями и т. д.; возникновением новых профессиональных затруднений [43,44].

Наряду с этим, согласно различным источникам [43,44,56,59,61,62,101,137,162,165,177], в отношении педагогических кадров наблюдаются следующие явления: старение педагогического корпуса (количество учителей, которым более 50 лет, составляет 50 % и продолжает расти) и его феминизация; педагогические кризисы; профессиональное истощение; профессиональные стагнации и деформации (особенно для педагогов, чей стаж работы превышает 15–20 лет); недостаточная способность педагогов к управлению собственным личностно-профессиональным развитием.

Одной из серьезнейших проблем, с нашей точки зрения, в настоящее время является проблема профессионального истощения педагога. Исследования (Е. С. Щеголенкова, 2013), проводимые в период с 2001 по 2012 гг., показывают, что в среднем около 68% педагогов, повышающих квалификацию, находятся на среднем и высоком уровнях профессионального истощения. Профессио-

нальное истощение, кроме того, рассматривается авторами (Е. С. Манюкова, Л. Н. Горбунова, 2004) как «закономерное состояние специалиста в профессиональной деятельности, являющееся результатом того, что педагог не выходит на новую ступень профессионализма» [154, с. 50]. Это состояние означает, что «педагог израсходовал, исчерпал тот запас профессиональных знаний, умений и навыков, который был рассчитан на определенный период его профессиональной деятельности», вследствие чего возникает неудовлетворенность результатами своей профессиональной деятельности [154, с. 50]. Если педагог обладает развитыми навыками рефлексии, данное состояние может стать для него потенциалом восхождения на новую ступень профессионализма.

Таким образом, анализ теоретических источников и рефлексия современных процессов в образовании, позволяет констатировать актуальную проблему, суть которой состоит в преодолении противоречия между возрастающими требованиями к педагогическим кадрам и недостаточной изученностью факторов и динамики личностно-профессионального развития педагога в условиях нововведений, а также недостаточной разработанностью технологий поддержки и активизации личностно-профессионального развития педагога в новых условиях деятельности.

Данное противоречие разрешается, с нашей точки зрения, обращением к проблеме личностно-профессионального развития педагога с позиции акмеологического похода, а именно: учетом особенностей и закономерностей личностно-профессионального развития (этапы, уровни и вектор личностно-профессионального развития); акцентом на развитие профессионализма личности; необходимостью учета факторов личностно-профессионального развития педагогов.

Восхождение к вершинам в профессиональной деятельности невозможно без последовательного прохождения в этом процессе закономерных, последовательных этапов (В. Г. Зазыкин, 2000, Е. А. Климов, 2003, Э.Э. Сыманюк, 2005, А. А. Деркач, 2006, А. Р. Фонарев, 2007, Н. В. Козлова 2010, Л. М. Митина, 2008, 2013 и др.). В своих исследованиях данные авторы отмечают, что

профессиональное развитие охватывает период с начала формирования профессиональных качеств до окончания профессиональной деятельности; в зависимости от критериев дифференциации и успешности выполнения деятельности выделяют от четырех до семи стадий: оптации, профессиональной подготовки, профадаптации, первичной и вторичной профессионализации, профессионального мастерства и наставничества [220]. Важными, с нашей точки зрения, являются идеи о четырех типах профессиональной идентификации, выдвинутые К. А. Абульхановой-Славской (1999). При первом типе идентификации существует повторение и воспроизведение трудовых ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности. При втором – предполагаются качественные изменения профессиональных позиций с перспективой их повышения, что в большей степени связывается с разрешением задач профессии и совершенствованием данной области трудовой деятельности. При третьем – движение в профессии осуществляется посредством развертывания, развития и совершенствования качеств и способностей личности, а профессия актуализирует их и открывает дальнейшую перспективу развития личности. Четвертый тип идентификации означает творческую и преобразовательную активность в профессии [3]. Современные требования, предъявляемые к педагогу, предполагают не только качественные изменения профессиональных компетенций с перспективой их повышения, не только совершенствование качеств и способностей личности, но и преобразовательную активность педагога, его творчество, как необходимые условия успешной профессиональной деятельности в ситуации нововведений.

Стадиальность личностно-профессионального развития педагога задается соотношением между наличным уровнем его психологических (функциональных и операциональных) возможностей и требованием профессиональной ситуации, на это указывают в своих исследованиях И. П. Цвелюх (2006), Л. Н. Горбунова (2006, 2010). Согласно авторам, в своем профессиональном развитии педагог проходит путь от «субъекта функционирующего» (освоение норм профессиональной деятельности) к «субъекту действующему» (выработка индивидуального способа деятельности), а от него – к «субъекту преобразующему»

(модификация профессиональной деятельности на основе максимальной актуализации потенциальных возможностей) [63, с. 15]. Таким образом, выделяются три основные группы педагогов, отличающихся уровнями профессионального развития, которые соответствуют трем основным этапам в их профессиональной жизни: «идентификации (адаптации), самовыражения и самоактуализации» [63, с. 16].

Интересным на наш взгляд является выделение уровней профессиональной деятельности педагога в зависимости от преобладающей формы психологической регуляции деятельности (Н. С. Глуханюк, 2005, А. Р. Фонарев, 2007, Л. М. Митина, 2004, 2008 и др.). Так, *репродуктивный уровень* предполагает выполнение нормативно-заданной деятельности в соответствии с устоявшимися способами и предписаниями (характерен для стадии профессиональной адаптации). На *эвристическом уровне* выполнения деятельности (соответствует стадии вторичной профессионализации), профессиональная активность субъекта труда повышается, специалист вносит в деятельность индивидуально-своеобразные изменения: устойчивые психологические средства, приемы, методы, способы выполнения деятельности, получившие название индивидуального стиля деятельности, который в значительной степени оптимизирует ее выполнение и позволяет добиваться высоких результатов. Содержанием *креативного (творческого) уровня* становится самоактуализация – стремление личности к более полному выявлению и развитию своих потенциальных возможностей [59,162,163,220,223].

Акмеологическая проблематика личностно-профессионального развития отмечает необходимость понимания этапов и уровней своего профессионального становления через реализацию субъектной позиции. «Субъектом жизни» может стать не каждый, для этого необходимы «признаки субъектности», к которым относятся: активная ориентировка (в новых: ситуациях, материале); осознание структуры своей деятельности, качеств личности, этапов жизненного пути и др.; инициатива, самостоятельность постановке целей; владение приемами саморегуляции (самоконтроля, самокоррекции) деятельности; осознанное

устранение противоречий своего развития; готовность к саморазвитию, стремление к самореализации; интеграция своего профессионального пути, структурирование (упорядочивание) своего профессионального опыта, умение видеть его в перспективе (А. А. Деркач, 2003) [71, с. 278]. В акмеологическом подходе [9,10,69–76] отношение к потенциальному и актуальному в личности рассматривается с позиций приоритета потенциального, а сам потенциал личности обозначается как система постоянно пополняемых и возобновляемых ресурсов, совершенствуемых знаний, умений, характерологических свойств и пр. Возобновляемая часть потенциала личности зависит главным образом от самого субъекта [154]. Таким образом, субъект личностно-профессионального развития в акмеологическом подходе – это человек,двигающийся по пути профессионализации, сознательно организующий данный процесс, ставящий и реализующий цели, сознательно обогащающий опыт своей деятельности и общения, т. е. развивающийся прогрессивно.

Однако, переход к реализации профессиональной деятельности в новых условиях, так же как и переход от одной стадии профессионального развития к другой, как свидетельствуют многие авторы, может сопровождаться профессиональными кризисами, стагнацией и регрессом [14,16,29,42,60,61,157,158,180,220]. Так, Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк (2005) утверждают, что на каждой стадии профессионального развития позиции завоевываются и сдаются, уточняются и отвергаются, развиваются и объединяются, идет процесс строительства профессионала в себе самом [220]. О. М. Краснорядцева (2002) характеризует профессиональные кризисы как непродолжительные по времени периоды (до года) кардинальной перестройки личности, изменения вектора ее профессионального развития: перестройки смысловых структур профессионального сознания; переориентации на новые цели; коррекции и ревизии социально-профессиональной позиции [125]. При выделении стадий личностно-профессионального развития исследователи (И. В. Вачков, 2002, Э. Ф. Зеер, В. Дикова, 2006, А. Б. Орлов, 2007, Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова, 2008 и др.) обращают внимание на «психологическую цену» профессионального раз-

вития и обозначают стадии, где специалист не способен адекватно выполнять профессиональные задачи. Наличие профессиональных деструкций в виде профессионального истощения и профессиональной дезадаптации отмечаются авторами как особенности профессионального развития педагога. Развитие профессионализма педагога, движение от урвня к уровню личностно-профессионального развития происходит через преодоление подобных состояний [42,50,94,180]. Личностный выбор зависимости или независимости от внешних обстоятельств задают личностно-профессиональному развитию педагога противоречивые тенденции (векторы): либо к профессиональной активности (прогрессивное развитие), либо к стагнации и следующей за ней регрессии педагога как профессионала (регрессивное развитие), утверждают Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх (2006). Если противоречивость тенденций (векторов) развития не учитывается педагогом, это приводит к профессиональным кризисам, которые могут иметь деструктивный выход. Осознание педагогом противоречий и рассогласований в своем профессиональном развитии позволяет управлять кризисными состояниями и находить конструктивные выходы из них [63].

Трудности и барьеры в осуществлении педагогом качественной профессиональной деятельности проявляются в различных контекстах (И. П. Цвелюх, 2006) [230]. Важным, на наш взгляд, является выделенная автором классификация «контекстных» затруднений: *теоретические* – вызываются сложностью овладения теоретическими сведениями; *ценностно-смысловые* – переживаются как необходимость изменения направленности, идеалов, мотивов профессиональной педагогической деятельности; *операциональные* – отражают недостаток или отсутствие опыта применения средств, методов, способов, приемов обучения и воспитания (особенно ярко проявляющийся в широком контексте нововведений); *индивидуально-психологические (экзистенциальные)* – обозначают для педагога необходимость коррекции своих личностных качеств, раскрытия креативных возможностей в «строительстве» самого себя, своего общения и, в целом, своей жизни [230, с. 10–11]. «Контекстные» профессиональные затруднения педагога переживаются им как неудовлетворенность собой, как

неэффективность педагогических действий в конкретных ситуациях. Наличие затруднений определяется автором как особенность личностно-профессионального развития педагога, а их преодоление как важное условие его личностно-профессионального развития. По нашему мнению, прогрессивно развивающийся педагог определяется активностью в преодолении профессиональных затруднений.

Одной из особенностей личностно-профессионального развития педагога в условиях нововведений (адаптации к новым условиям) является востребованность конструктивных стратегий преодоления профессиональных противоречий. Исследователи (Л. М. Митина, 2008) выделяют стратегию адаптивного поведения и стратегию профессионального саморазвития. Характеристиками первой стратегии являются тенденция к сдерживанию профессионального роста и профессиональная стагнация, в основе которой лежит внешняя детерминация, т. е. подчинение профессиональной деятельности внешним обстоятельствам за счет выполнения предписанных социальных требований, правил и норм, что обуславливает приспособительное поведение, пассивность, конформность, использование усвоенных ранее алгоритмов, штампов и стереотипов. Вторая стратегия позволяет выходить за пределы потока повседневности, творчески осмысливать прошлый опыт, искать и находить новые пути совершенствования профессиональной деятельности, т. е. превратить ее в предмет преобразования. Для данной стратегии характерным фактором развития является внутренняя среда личности, ее активность и потребность в самореализации, что позволяет предупреждать и преодолевать профессиональную стагнацию, рассматривать трудности как стимул для дальнейшего развития [162]. Наиболее эффективной, с нашей точки зрения, является стратегия профессионального развития, т. к. ситуация усложнения профессиональной деятельности требует от педагога способности не только воспринять новый опыт, но и самомотивироваться на преобразование своей деятельности с учетом новых требований, на достижение в ней высокопродуктивного образовательного результата.

В современных условиях (Е. Н. Вержицкая, 2011) правомерно говорить о детерминации личностно-профессионального развития педагогов комплексом факторов: акмеологической позицией (как системы отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающей мотивацию на высокие достижения в деятельности); психологической готовностью к профессиональной деятельности в новых условиях (как свойства личности, единства ее эмоционально-волевых, познавательных, рефлексивных проявлений, обеспечивающих успех профессиональной деятельности) и творческим потенциалом (как составной части процесса самореализации личности педагога, ее готовности и способности меняться, преодолевать стереотипы), в их взаимообусловленности [43]. Ею выделены уровни личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования: дезадаптационный, адаптационный, репродуктивный и продуктивный (акмеологический) уровни. Достижение акмеологического (продуктивного) уровня обусловлено вышеперечисленными (комплексными) факторами, которые являются акмеофакторами личностно-профессионального развития педагога в условиях модернизации образования.

В нашем исследовании мы отдаем предпочтение рассмотрению фактора прогрессивного личностно-профессионального развития педагога – «акмеологическая позиция» и ставим перед собой задачи: уточнение понятия «акмеологическая позиция педагога», изучение базовых условий наличия акмеологической позиции педагога, ее уровней и их характеристик, разработка технологии развития акмеологической позиции, исследование динамики акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации.

1.2. Акмеологическая позиция педагога как фактор его прогрессивного личностно-профессионального развития

Характеристики педагога-профессионала высокого уровня обеспечиваются непрерывным ходом прогрессивного личностно-профессионального развития (А. А. Деркач, 2007, О. С. Анисимов, 2007, Н. В. Козлова, 2008, Л. Н. Гор-

бунова, 2010, А. А. Бодалев, Н. В. Васина, 2010, Л. М. Митина, 2008, 2013 и др.). Прогрессивный характер личностно-профессионального развития, по мнению А.А. Деркача, проявляется в следующем: «в изменении мотивационной сферы личности, в которой сильнее, чем раньше, начинают находить свое отражение общечеловеческие ценности; в возрастании умения планировать на уровне интеллекта, а затем осуществлять на практике именно те деяния, которые соответствуют духу названных ценностей; в развитии способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями; в более объективном оценивании своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам» [71, с. 44].

Среди характеристик, способствующих прогрессивному личностно-профессиональному развитию авторы называют акмеологические инварианты профессионализма, которые разделяются на общие, не зависящие от профессиональной специфики деятельности, и специфические (особенные), в определенной степени отражающие специфику профессиональной деятельности [115]. Общими акмеологическими инвариантами профессионализма являются (А. А. Деркач, В. М. Дьячков): развитая антиципация, высокий уровень саморегуляции, умение принимать решения, креативность, высокая и адекватная мотивация достижений [73]. У специалистов высокого профессионального уровня акмеологические инварианты развиты в гораздо большей степени, чем у других специалистов, отмечают Е. Н. Богданов и В. Г. Зазыкин [27].

Рассматривая личностно-профессиональное развитие с точки зрения теорий психологических систем, Н. В. Козлова (2010) говорит, что для прогрессивного личностно-профессионального развития важно понимание степени открытости-закрытости системы, что обуславливает ее устойчивость или подвижность, легкость или трудность выхода за «пределы», особенности перестройки поведенческих стереотипов и выработки новых норм [117].

Вышеназванная категория анализа психологической системы разработана Томской психологической школой в рамках теории фиксированных форм поведения (Г. В. Залевский, 2004) и представлена континуумом «ригидность-флексibilität». Чем выше ригидность, тем сильнее блокируются каналы выхода во внешнюю среду, тем сильнее игнорируются возможности личностно-профессионального развития, которые открываются во взаимодействии человека со средой. Проблема ригидности обостряется при смене образа жизни, когда ломаются жизненные стереотипы в условиях социально-производственных и социально-психологических изменений [приводится по 118, с. 60]. Таким же образом характеризуются изменения, связанные в настоящее время с модернизацией образования, особенности которой актуализируют необходимость гибко реагировать на меняющиеся обстоятельства, связанные как с усложнением самой профессиональной деятельности, так и с переходом образования в инновационный режим [117]. Обозначенные изменения для одних будут означать потерю жизненных стереотипов, воспроизведение которых стало смыслом бытия, а для других – могут стать условием, позволяющим организовать свое пространство для самореализации и саморазвития. В первом случае речь идет о ригидности, во втором – о флексibility. Показатель ригидности-флексibility, согласно Н. В. Козловой, может выступать «мишенью акмеологических технологий (совокупности методов и приемов, призванных изменять свойства и состояния)», направленных на осуществление личностно-профессионального развития до уровня высокого профессионализма [118, с.70].

Прогрессивному личностно-профессиональному развитию и достижению вершин профессионализма способствуют объективные, субъективно-объективные и субъективные факторы. *Объективные* факторы в большей степени определяются условиями внешней среды, требованиями современного общества и не зависят от самого специалиста [27,43,132,150,183]: особенности профессиональной ситуации; временные факторы (возраст, стаж работы); требования к профессии (профессиограмма, психограмма); престиж профессионализма; личностно-профессиональные стандарты; функциональная структура

деятельности (объект профессиональной деятельности и условия ее осуществления и др.). *Субъективно-объективные* факторы связаны с организацией профессиональной среды, с качеством управления и профессионализмом руководителей, с межличностными отношениями и взаимодействиями [2,27,43,120,150,155,156,183]. Данными авторами отмечается, что в случае принятия человеком предъявляемых к нему профессией и обществом требований, успешной адаптацией к организационным условиям профессиональной деятельности, личностно-профессиональное развитие идет по прогрессивному вектору, а в случае непринятия – личностно-профессиональное развитие характеризуется стагнацией или регрессом. Среди *субъективных факторов*, способствующих достижению высшего уровня профессионального развития специалиста, авторами называются: одаренность, профессиональные способности (Е. Н. Осипова); положительная ориентация специалиста на профессиональную деятельность, способность продуктивно заниматься самосовершенствованием (Г. К. Максимов); самоэффективность, мотивация к карьере, ответственность за выполняемую деятельность (Е. А. Могилевкин); инициативность, стремление к высоким результатам, удовлетворенность своим трудом и жизнью (Ю. Н. Гончаров); целеполагание (Ю. П. Поваренков); организованность, стрессоустойчивость (О. В. Гладилина); принятие на себя ответственности за собственное личностно-профессиональное развитие (А. С. Огнев); профессиональное самосознание (Л. М. Митина, Н. В. Козлова); творческий потенциал (Н. В. Васина, Л. В. Абдалинина); личностный потенциал и личностно-профессиональный потенциал (В. Н. Марков); акмеологический потенциал (И. А. Беспалов); творческая самореализация в профессиональной деятельности (Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин); инновационная направленность (Ю. Н. Гончарова, О. Н. Гнездилова); креативность (О. С. Анисимов); рефлексивная компетентность (В. А. Металева); рефлексивная культура (О. С. Анисимов, Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин); потребность в самореализации, саморазвитии и самоактуализации (А. А. Деркач, Э. В. Галажинский, Э. Э. Сыманюк); «внутренняя среда» личности, ее

ценности и жизненные цели, личностно-волевые качества (Л. М. Митина, Н. А. Лызь) и др. [приводится по 43,148].

Исследуя личностно-профессиональное развитие педагога в условиях модернизации образования (Е. Н. Вержицкая и Н. В. Колова, 2011), авторы обращают внимание на то, что потребность педагога развиваться и совершенствоваться личностно и профессионально, перестраивать свою профессиональную деятельность на современной основе, так или иначе связана с субъективными трудностями и страхом перед новым [43,119]. «Изменение бытия личности само по себе не приводит ее к развитию» подчеркивает Н. В. Козлова, «развитие проходит этот путь вследствие активности личности, которая пропускает через внутреннюю фильтрацию, через сознание и чувства все изменения и преломляет их через собственный практический опыт в ходе профессионального развития» [118, с. 59]. Если педагогу удастся преодолеть этот свой страх, обнаружить свою некомпетентность и занять активную позицию, то он может выйти на качественно новый уровень личностно-профессионального развития, т. е. задать ему прогрессивный вектор. Названное умение педагога, как утверждает Е. Н. Вержицкая (2011), лежит в основе акмеологической позиции, которая выступает в роли субъективного фактора, детерминирующего личностно-профессиональное развитие педагога в условиях модернизации образования. Содержательно *акмеологическая позиция* определяется автором как система отношений (позитивных) к профессиональной деятельности (и нововведениям в ней), обеспечивающей мотивацию на высокие достижения в деятельности (стремление к саморазвитию, самореализации и успеху в профессиональной деятельности), как акмеофактор личностно-профессионального развития педагога в условиях модернизации образования [43].

Понятие «акмеологическая позиция» разрабатывается в акмеологических исследованиях (В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева, 2004; Л. Е. Паутова, 2008; Н. В. Сосновских, 2009; Л. И. Ермакова, 2010; Н. В. Козлова, 2010; Е. Н. Вержицкая, 2011 и др.) и характеризуется авторами как устойчивое стремление к высоким достижениям в профессиональной деятельности, к самосовершенствованию

нию, к саморазвитию и самопреобразованию, к самореализации творческого потенциала и жизненных сил [43,84,119,152,184,214,216]. Об активности человека с акмеологической позицией говорит в своих исследованиях Н. М. Полетаева, определяя акмеологическую позицию как «субъектную позицию человека, избирающего приоритетными ценности жизненного успеха, духовности и здоровья, и выделяя ее двойственную функцию: она является одновременно результатом, достижением личности и потенциальной силой, двигателем дальнейшего развития человека; аккумулирует и выражает совокупность жизненных ценностей человека и его основные потребности в будущей жизнедеятельности» [152, с. 45]. Акмеологическую позицию как форму активности личности с установкой на успех, как готовность личности к акту самоопределения в каждой конкретной жизненной или профессиональной ситуации, направленность на высокие достижения в любой сфере жизни и деятельности характеризует Н. В. Сосновских. Она выделяет структурные компоненты акмеологической позиции школьника: эмоционально-смысловой, деятельно-ценностный, поведенчески-нормативный и уровни ее сформированности: фрагментарно-ситуативный, адаптивно-функциональный, продуктивный [214]. Основными признаками акмеологической позиции в рамках акмеологии школьного образования [214,215,216] являются: стремление к самопознанию, принятие гуманистических ценностей, стремление к здоровому образу жизни, способность к анализу и рефлексии, стремление к самоактуализации и творчеству. Как «производную профессионального, личностного и духовного развития учителя, как его гуманистическую установку на обеспечение успеха и здоровья каждого ученика, на развитие творчества учителя и ученика в их взаимодействии» обозначает акмеологическую позицию В. Н. Максимова [152, с. 77]. С точки зрения исследователя, акмеологическая позиция выступает показателем личностной, профессиональной и социальной зрелости человека, готовности к самоопределению и самосовершенствованию в конкретной жизненной и профессиональной ситуации, является продуктом жизненного опыта, мышления, рефлексии, поиска личностного смысла.

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что важным для прогрессивноличностно-профессионального развития педагога, по свидетельству многих авторов, является наличие у него *акмеологической позиции* [43,84,119,152,184,214,216]. Акмеологическая позиция будет проявляться в субъектности педагога (его личностной активности), адаптивности (умения использовать условияокружающей действительности для личностного развития), стремлении реализовать свой потенциал в социуме, самореализации, готовности кдальнейшему совершенствованию профессиональной деятельности и ориентация в этой деятельности на высокие достижения [43]. Таким образом, акмеологическая позиция является важным субъективным фактором прогрессивноличностно-профессионального развития, от которого зависит ценностно-смысловое содержание профессиональной деятельности.

Проблема ценностей, как и проблема смысла, занимает одно из важнейших мест, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Согласно отечественным исследованиям (Т.М. Буякас, 1997, В.Е. Клочко, 2000, Э.В. Галажинский, 2006 и др.), ценностные ориентации выражают то, что для человека является наиболее важным и обладает для него личностным смыслом [34,35,36,39,40,56,111,114,138,141,142]. Именно в результате смыслового отношения вырабатывается ценностная направленность личности к определенным явлениям объективной реальности, переживаемая на субъективном уровне (М. С. Яницкий, 2010). Ценностная ориентация личности – есть система индивидуальных установок, убеждений, предпочтений, опосредованных личностными смыслами и выражающаяся в поведении, ее сущность заключается в избирательном отношении человека к материальным и духовным ценностям. Автор говорит о существовании единой ценностно-смысловой сферы личности, которая является многофункциональным психологическим органом и определяет отношение человека к окружающему миру и самому себе, задает цель и направление его деятельности, регулирует все его поведение и поступки [241].

Взаимообусловленность смыслов, идеалов и ценностей человека подтверждают и зарубежные авторы (I.Yalom, J. R. Royce, A. Powell, M. Csikszent-

mihalyi, A. Mosley, V. Frankl и др.) [245,251,252,257]. Отмечая уникальность смыслов для каждого конкретного человека, В. Франкл говорит о том, что уникальный смысл сегодня – это универсальная ценность завтра. Автор останавливается на «смыслах-универсалиях», представленных человеческими ценностями, выделяя три категории ценностей: приоритетные – ценности творчества (основным путем реализации которых является труд); вторая категория ценностей – это ценности переживания (связаны с восприятием мира, например, с увлечением красотой природы или искусства); третья – ценности отношения (связаны со способностью человека занять осмысленную позицию по отношению к жизненным обстоятельствам и придать им глубокий жизненный смысл) [136,224,225]. Таким образом, ценности – это эмоционально-пережитые, осознанные и принятые человеком смыслы его жизни.

Акмеологические исследования ценностей [29,65,131] особо выделяют ответственность и самостоятельность личности как гаранты сохранения профессионализма деятельности на всех ее этапах; как определение меры и способа выполнения обязательств перед собой и перед другими, исходя из предъявляемых к ней требований, степени их осознания, а также собственных ценностно-смысловых отношений (А. А. Деркач, О. В. Москаленко и др.) [цит. по 148, с. 38].

Вышесказанное подтверждает факт важности наличия смысла в жизни человека, как определяющего его идеалы и ценности, и позволяет нам сделать вывод о том, что смыслом и ценностью для профессионала высокого класса выступает самореализация, самоактуализация и самосовершенствование в профессиональной деятельности, которые выражаются в стремлении к достижению вершин профессионализма.

Выделяя акмеологическую позицию акмеофактором личностно-профессионального развития педагога в условиях модернизации образования, Е. Н. Вержицкая (2011) свидетельствует, что наличие акмеологической позиции у педагога обеспечивает педагогу возможность достижения акмеологического (продуктивного) уровня развития. Для педагогов с акмеологическим уровнем

личностно-профессионального развития характерно: наличие положительного отношения к профессиональной деятельности и к нововведениям в ней; мотивация достижения; проявление «контекстных» профессиональных затруднений уровня самоактуализации (неудовлетворенность статусом, ощущение нехватки внутренних ресурсов личности) и использование конструктивных способов и стратегий их преодоления; способность к рефлексии профессиональной деятельности; положительный эмоциональный фон личностно-профессионального развития; высокая самооценка творческого потенциала, готовность реализовать творческую деятельность, творческая активность в выполнении повседневных профессиональных обязанностей [43,44].

В качестве функций акмеологической позиции в рамках акмеологии школьного образования (Н. В. Сосновских, 2009) выделяются: функция самопонимания, функция самореализации, функция самоутверждения, функция саморазвития и функция самооценки [216]. *В функции самопонимания* акмеологическая позиция, с точки зрения автора, реализуется через «рефлексивную мыследеятельность субъекта, через осмысление своих стремлений, планов, намерений» [216, с.15]. *В функции самореализации* акмеологическая позиция воплощается через проявление таких характеристик субъекта, как: целенаправленность в действиях; способность к рефлексии; конструктивное взаимодействие с окружающим социумом; креативность в деятельности; автономность и ответственность в поведении. *Функция самоутверждения*, как проявление акмеологической позиции, по мнению автора, предполагает: «возрастание индивидуального стиля деятельности, актуализацию своего внутреннего потенциала, достижение успеха в определенных видах деятельности, преодоление трудностей; волевые проявления, направляющие активность субъекта на реализацию потенциальных возможностей и эмоционально окрашенное представление о процессе самореализации и ожидаемом успехе; развитую рефлексия, позволяющую анализировать свои цели, пути и возможности их достижения, оценивать результаты деятельности, отношение к ним окружающих» [216, с.16]. *Функция саморазвития* обеспечивает реализацию акмеологической позиции

через индивидуально-личностный и профессиональный рост. Главными механизмами саморазвития являются: целенаправленное воздействие человека на самого себя через разрешение противоречий; получение удовлетворения от постановки и решения новых творческих задач; принятие ответственности за профессиональную деятельность и собственное развитие, достижение профессионализма в тех видах деятельности, которые являются сферой самовыражения; открытость новому жизненному опыту. *Функция самооценки* рассматривается через деятельностный аспект, поскольку акмеологическая позиция, как и самооценка, более всего проявляется в деятельности. Таким образом, в структуре самооценки автор выделяют четыре элемента, соответствующие «четырем элементам деятельности – цель, средство, процесс и результат» [216, с. 17].

В своей работе автор сосредотачивается на акмеологической позиции школьника, отмечая, что одним из важных условий эффективного развития акмеологической позиции учащегося является сформированность акмеологической позиции у педагога. В ученической самооценке автор выделяет «самооценку потенциала (возможностей осуществить деятельность, добиться чего-либо), стратегии (реалистичности выдвинутых целей и задач), процесса (адекватности способов достижения целей и задач) и результата (удовлетворенность достигнутым уровнем деятельности)» [216, с. 18]. В педагогической самооценке, по нашему мнению, можно выделить аналогичные элементы: адекватную самооценку своих возможностей и способностей, адекватный выбор целей, а также средств и способов их достижения, установка на получение высокого результата.

Выделение функций акмеологической позиции свидетельствует о том, что акмеологическая позиция должна проявляться в деятельностном аспекте. Согласно этому, акмеологическая позиция педагога будет отражаться: в его профессиональных достижениях (участие и призовые места в конкурсах профессионального мастерства; высокий уровень успеваемости учащихся и их участие в олимпиадах; призовые места; награждение профессиональными наградами и знаками отличия и т. п.); в его профессиональной активности (участие в

методических объединениях, научно-практических конференциях, написание статей и т. п.); т.е. в достижении успеха в приоритетных для педагога видах деятельности.

Таким образом, понятие акмеологическая позиция в своих отдельных аспектах разрабатывалась в отечественной научной литературе в течение последнего десятилетия. Однако, обращаясь к идее о целостном подходе к личности педагога в процессе повышения квалификации, необходимо уточнить понятие акмеологической позиции педагога.

Мы определяем *акмеологическую позицию педагога* не только содержанием аспектом: как систему отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающую мотивацию на высокие достижения в деятельности, фактор прогрессивного личностно-профессионального развития педагога (Е. Н. Вержицкая, 2011); но и функциональным аспектом: способностью к смыслообразованию, целеполаганию, видение профессиональной перспективы.

Показателями акмеологической позиции являются: отношение к профессиональной деятельности (жизненные ценности, удовлетворенность своей профессиональной деятельностью); отношение к нововведениям (смысложизненные ориентации – уровень осмысленности жизни, уровень целей в жизни, насыщенность жизни; видение профессиональной перспективы); мотивация достижения (локус контроля, уровень притязаний личности и способность к саморазвитию).

На основе теоретического анализа положений компетентностного подхода трехуровневой модели оценки выраженности компетенций (Г. Б. Морозова, 2006), мы выделяем уровни развития акмеологической позиции педагога и обозначаем характеристики каждого уровня. В компетентностном подходе уровневая модель отражает поведенческие особенности специалиста. *Базовый уровень* выраженности компетентности соответствует ситуации, когда специалист демонстрирует ожидаемый результат. *Высокий уровень* выраженности – специалист не просто демонстрирует ожидаемый результат, но и может объяснить, как

он получил данный результат. *Высший уровень* выраженности – специалист не только демонстрирует ожидаемые результаты, не только способен объяснить то, как он их получил, но и может научить других людей действовать столь же эффективно [166, с.218–219]. Таким образом, мы предполагаем, что акмеологическая позиция педагога может иметь три уровня развития: базовый, высокий и высший.

Базовый уровень акмеологической позиции педагога будет характеризоваться преобладанием эгоистически-престижных ценностей (собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности); средним уровнем удовлетворенности своей профессиональной деятельностью; выраженным выше среднего уровнем осмысленности жизни, целей в жизни, насыщенности жизни; недостаточным видением профессиональной перспективы; противоречивым локусом контроля, средним уровнем притязаний, средним уровнем способности к саморазвитию.

Для педагога с *высоким уровнем* акмеологической позиции будет характерным: выраженность духовно-нравственных и эгоистически-престижных ценностей; удовлетворенность своей профессиональной деятельностью на уровне выше среднего; высокий уровень осмысленности жизни, целей в жизни, насыщенности жизни; средний уровень видения профессиональной перспективы; невыраженный внутренний локус контроля, уровень притязаний и способность к саморазвитию выше среднего.

Высшему уровню акмеологической позиции будет свойственно: преобладание ценностей развития (духовно-нравственных ценностей: развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты); высокий уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью; высокий уровень осмысленности жизни, целей в жизни, насыщенности жизни; высокий уровень видения профессиональной перспективы; внутренний локус контроля, высокий уровень притязаний и способности к саморазвитию.

Анализ теоретических источников (Е. С. Манюкова, 2004, И. П. Цвелюх, 2006, Л. Н. Горбунова, 2010, Е. Н. Вержицкая, 2011, Я. А. Ветрова, 2012, Е. С.

Щеголенкова, 2013 и др.), а также наблюдение и беседы с педагогами в процессе повышения квалификации показывают, что для прогрессивного личностно-профессионального развития педагога необходимо наличие определенных «личностных характеристик (субъектная позиция педагога): высокий уровень рефлексивных способностей, конструктивные коммуникативные связи, способность к эмоциональной и поведенческой саморегуляции, высокая мотивация на саморазвитие, способность критически относиться к результатам собственной деятельности, готовность к сотрудничеству» [237, с. 95–96].

Это позволяет предположить существование *базовых условий*, обеспечивающих наличие акмеологической позиции у педагога. Мы полагаем, что для педагога с акмеологической позицией будет характерным: 1) отсутствие профессионального истощения, 2) рефлексия собственных профессиональных трудностей, 3) активный поиск тактик и стратегий их преодоления.

Таким образом, выделяя акмеологическую позицию педагога в качестве фактора детерминирующего прогрессивное личностно-профессиональное развитие педагога в современных условиях (модернизация образования), определяя базовые условия ее наличия, уровни и их характеристики, мы делаем вывод о необходимости ее развития у педагога.

Возможностям развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации посвящена следующая глава нашего исследования.

1.3. Акмеориентированный процесс повышения квалификации как условие развития акмеологической позиции педагога

Система повышения квалификации работников образования как образовательный институт относится к дополнительному профессиональному образованию и является частью системы непрерывного образования. Она представляет собой сеть образовательных учреждений, которая функционирует в нашей стране более 80 лет, осуществляет повышение квалификации и профессиональную переподготовку работников образования, а некоторые из учреждений имеют аспирантуры для более творческих учителей, способных наряду со своей

педагогической деятельностью осуществлять научные изыскания в этой же области, т. е. обладает большим образовательным потенциалом [46,68,100,137,167,187,221].

Необходимость повышения квалификации работников образования закреплена в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (от 29 декабря 2012 г.). В нем указывается на необходимость дополнительного профессионального образования педагогов по профилю педагогической деятельности не реже, чем один раз в три года, при этом количественных ограничений по повышению квалификации не ставится, следовательно, педагог имеет право удовлетворять свои образовательные потребности по мере их возникновения [198, с. 73].

Актуальным запросом становится подготовка и повышение квалификации педагогических кадров в соответствии с требованиями модернизации образования: разработка нового содержания, организационных форм и методов процесса повышения квалификации, а также оценка его результативности. В качестве нового содержания, форм и методов может выступить акмеориентированный процесс повышения квалификации, предполагающий развитие акмеологической позиции педагога и построенный на акмеориентированных технологиях, а в качестве результата – динамика акмеологической позиции педагога (повышение ее уровня), как свидетельство его прогрессивного личностно-профессионального развития.

Авторы, занимающиеся вопросами системы повышения квалификации педагогов [23,45,60,80,85,103,104,123,125,185,205,230,237,239], отмечают значительные преобразования в данной системе: меняется ее роль в образовании и профессиональном развитии педагога; разрабатываются условия, факторы, механизмы личностно-профессионального развития педагога в системе повышения квалификации; создаются условия для реализации идеи личностно-ориентированного, развивающего образования педагогов; приоритетной становится гуманистическая парадигма, как переориентация образования на ценность человека, способного развивать свои индивидуальные способности и

возможности. Однако, они же выделяют в той системе ряд существенных проблем.

Первая группа проблем связана с необходимостью модернизации системы повышения квалификации. Факт необходимости создания мобильной и восприимчивой к инновациям системы повышения квалификации, способной удовлетворить потребность общества в квалифицированных, компетентных педагогических кадрах, осуществить их целенаправленную и управляемую подготовку, в соответствии с требованиями модернизации образования, подтверждают исследования О. М. Краснорядцевой, 2002, О. Г. Красношлыковой, 2005, Н. А. Переломовой, 2007, Н. И. Яковлевой, 2008, Л. С. Исаковой, 2009, Л. Н. Горбуновой, 2010, В. В. Рубцова, 2010, Т. Г. Мухиной, 2011, В. Я. Синенко, 2012, Е. С. Щеголенковой, 2013 и др. В документах, освещающих вопросы модернизации образования, планируется усилить психолого-педагогическую подготовку учителей; подготовку в области информационных технологий и умения использовать их в преподавании своего предмета; среди принципиальных моментов в пункте «развитие учительского потенциала» предполагается обновление системы аттестации и квалификационных требований, в том числе переход к новым моделям повышения квалификации учителя [195, с. 5]. Это, прежде всего, индивидуальные программы повышения квалификации, в рамках которых учитель может осваивать отдельные модули в короткий срок, накопление которых в течение учебного года даст возможность пройти полноценное обучение, не отрываясь надолго от учебного процесса [227]. Данные идеи продолжают свое развитие в разрабатываемой модели Российское образование –2020, где обращается внимание на то, что система образования должна быть устроена так, чтобы человек в любой момент мог обновить свои знания, взять тот или иной модуль, повысить квалификацию или пройти переподготовку [122]. При этом, как отмечает В. Я. Синенко, отсутствуют «современное концептуальное и технологическое видение развития системы повышения квалификации, четких, конкретных ориентиров для модернизации деятельности никто не даёт» [206, с. 6].

Вторая группа проблем порождена неадекватностью притязаний к системе повышения квалификации [61,63,205,206] и вытекающими из нее негативными для этой системы явлениями: невидением управленческими органами объективно доминирующей в системе образования отсроченности результатов. Результат повышения квалификации педагога проявляется не сразу, а через определённое время и связан с его деятельностью уже вне стен процесса повышения квалификации. Этот факт ставит проблему разработки мониторинговых материалов для оценки результативности деятельности повышения квалификации, осуществляемой в межкурсовой период.

Третья группа проблем системы повышения квалификации связана с подготовкой квалифицированных кадров для реализации идей модернизации образования. О том, что успехи в развитии образования более всего зависят от качества педагогических кадров: привлечения наиболее талантливых людей к преподавательской деятельности, их эффективного профессионального развития, свидетельствуют данные зарубежных и отечественных исследований (М. Фуллан, 2006, Л.Ф. Шеховцова, 2007, В.В. Рубцов, 2010, и др.). Подчеркивается, что современный учитель должен не только системно и на высоком уровне овладеть принципиально новыми по существу компетенциями и научнообоснованными технологиями развивающего обучения, но и уметь «психологизировать» учебный процесс, раскрывая подлинные познавательные и личностные способности каждого ученика; быть способным выстраивать для учащихся индивидуальные траектории развития; действовать с пониманием того, что «воспитать личность может только личность, педагог, осознающий личностью самого себя» [235, с. 5]. Поэтому перед современной системой повышения квалификации стоит задача подготовки именно такого педагога. При этом, важно отметить, что контингент повышения квалификации – это состоявшиеся педагогической практики, возможно мастера высокого уровня, что, в свою очередь, ставит вопрос об уровне профессионального мастерства преподавателей системы повышения квалификации, и высвечивает круг проблем, связанных с несовершенством самой системы повышения квалификации педагогов [61,62,63,85,205,

230,236]: отсутствие у педагогов реальной свободы выбора содержания, времени, места, организационных форм повышения своей квалификации; прерывистость системы повышения квалификации (получив очередной документ о повышении квалификации, учитель нередко «успокаивается» на три года); присутствие значительной части устаревших, монологических, пассивно-авторитарных форм повышения квалификации; слабую опору при разработке и реализации программ повышения квалификации на знания о закономерностях психического развития и особенностях обучения взрослых людей в разные периоды их жизни; игнорирование воздействия на обучение личностного фактора; недостаточность учета контекста личностно-профессионального развития педагога [154].

Учитывая вышеперечисленные проблемы, авторами предлагаются различные способы их разрешения: выделение групп потребностей, возникающих в процессе познавательной деятельности взрослого человека и служащих организационно-содержательными ориентирами процесса повышения квалификации (Ю. Н. Кулюткин) [133]; создание условий для свободного, многовекторного, личностно-ориентированного профессионального роста учителя; направленность общего содержательного вектора на основные, выверенные направления модернизации образования; реализация интерактивности, модульности, проектности, дистантности и непрерывности как факторов, обеспечивающих творческий, индивидуальный подход к повышению квалификации (В. Я. Синенко) [206]; обозначение принципов-опор, важных при создании программ повышения квалификации: принцип самостоятельности (субъектности), принцип рефлексивности, принцип развития образовательных потребностей и принцип актуализации результатов обучения (М. Г. Ермолаева) [85] и др.

Мы разделяем точку зрения авторов (Е.С. Манюкова, 2004, И. П. Цвелюх, 2006, Н. А. Переломова, 2007, Н. И. Яковлева, 2008, Е. С. Щеголенкова, 2009, Л. Н. Горбунова, 2010, Н. Л. Лабунская, 2013 и др.) о том, что процесс повышения квалификации должен основываться *на гуманистической парадигме* и осуществляться в контексте личностно-профессионального развития педагога. Это

означает, *во-первых*, что сам процесс образования в системе повышения квалификации должен быть ориентирован на целостное личностно-профессиональное развитие человека, его духовных и познавательных способностей, развитие навыков саморегуляции, самоорганизации, самоопределения, самореализации, самоактуализации; *во-вторых*, он должен учитывать «этапно-кризисную парадигму» личностно-профессионального развития педагога (находясь в состоянии профессионального истощения и в состоянии активного развития, педагог нуждается в разных способах обучения и поддержки в процессе повышения квалификации) [154, 237]. Для реализации вышеперечисленных задач на курсах повышения квалификации необходимо создавать определенные условия (Н. А. Переломова, 2007): комфортную среду с помогающими отношениями; подбирать содержание на основе модульности и интегративности; предусматривать зоны неупорядоченности (клубы по интересам и т. п.); приглашать разнообразный спектр педагогов-консультантов [186].

Авторами отмечается также необходимость учета специфики повышения квалификации педагогов (Л. Н. Горбунова и И. П. Цвелюх, 2006) [63]. *Во-первых*, повышение квалификации относится к профессиональному образованию, т. е., связано непосредственно с профессиональной деятельностью, что обуславливает необходимость учета профессионального контекста деятельности педагога (разрешения возникающих противоречий и затруднений). *Во-вторых*, оно дополнительное, т. е. повышающее квалификацию в соответствии с изменяющимися условиями профессиональной деятельности и требованиями к профессионализму, что обостряет необходимость реализации субъектной позиции по отношению к собственной профессиональной деятельности (ее перестройки и преобразования). *В-третьих*, оно педагогическое: педагог работает с растущим человеком, поэтому его собственная личность является «рабочим инструментом, орудием», одним из важнейших «средств» профессиональной деятельности. В связи с этим повышение квалификации педагогических кадров должно обеспечивать развитие личностных характеристик педагога, стимулировать его личностно-профессиональное развитие до уровня высокого профес-

сионализма. *В-четвертых*, это образование взрослых людей, а значит, требующее реализации андрагогического подхода. Взрослые слушатели мотивированы на изучение того, что поможет им решить возникшую (реалистичную) проблему педагогической практики, отсюда важно не столько информировать слушателя, формируя у него заданный (обществом или самим педагогом) объем знаний и умений, сколько организовать пространство для самостоятельной деятельности педагога, в котором будет совершенствоваться его профессионализм [63,123]. Схожую идею высказывает Г. С. Сухобская, отмечая, что при организации процесса обучения в повышении квалификации необходимо учесть то, что его участники могут сами формулировать цели обучения, ориентируясь на личностные ценностные основания и самооценку профессиональных возможностей [218]. Повышение квалификации, построенное с учетом перечисленной специфики, позволит педагогу удовлетворять конкретные образовательные потребности, решать насущные профессиональные затруднения, вырабатывать эффективные профессиональные стратегии их разрешения, расти личностно и профессионально.

Однако в современных условиях значительно меняется смысл педагогической деятельности, понимание сути, функций и содержания образования: позиционируются идеи развивающего образования (с важностью роли учителя не как преподавателя, а как педагога-организатора, педагога-консультанта образовательных ситуаций); расширяется инновационная практика педагогов; результатом воспитательно-образовательного процесса становятся не только предметные знания, умения, навыки учащихся, но и развитие личности учеников, формирование у них способности выступать субъектами своей учебной деятельности и владеть универсальными способами познания и освоения мира. Как отмечает Е. Н. Вержицкая, модернизационные процессы оказывают существенное влияние на особенности личностно-профессионального в заданных условиях [43]: являясь основным проводником реализации нововведений в ходе модернизации образования, педагог вынужден решать внутренние противоречия между возросшими требованиями со стороны общества и наличным уровнем

лично-профессионального развития; между стремлением к новому, неизвестному в профессии и потребностью сохранить ранее сложившиеся формы взаимоотношений и виды деятельности и др. [44,45,119]. Личностно-профессиональное развитие педагога в процессе повышения квалификации в соответствии с современными требованиями предполагает актуализацию педагогами собственных возможностей и переход от практико-воспроизводящей деятельности к практико-преобразующей (Н. А. Яковлева, 2008). В связи с этим для эффективной реализации задач модернизации педагог нуждается в поддержке лично-профессионального развития в разрешении названных противоречий и сопровождении на всех этапах модернизации [239].

Таким образом, в современных условиях, требуется повышение квалификации педагога, построенное не только с учетом вышеперечисленной специфики, но и использующее возможности акмеологического подхода. Акмеоориентированный процесс повышения квалификации предполагает разработку и внедрение в этот процесс акмеоориентированных технологий.

Акмеоориентированные технологии рассматриваются авторами (А. С. Гусева, 1997, А. А. Деркач, 2006, 2010, А. М. Князев, И. В.Одинцова, 2008, Н. В. Козлова, 2010 и др.) как совокупность методов, приемов и техник, которые обеспечивают достижение педагогом более высокого уровня профессионализма. [112,117,148]. Их отличительной особенностью, с точки зрения А. А. Деркача, является подчиненность принципам гуманизма и ориентированность на достижение высших уровней развития человека [69].

Исследуя различные технологии (педагогические, психологические, акмеологические), ориентированные на лично-профессиональное развитие А. М. Князев, И. В.Одинцова (2008) определили степень их акмеологичности, под которой авторы понимают степень направленности на достижение личного и профессионального «акме» как наивысшей возможной ступени такого развития. В качестве *критериев акмеологичности* А. М. Князев и И. В. Одинцова предлагают следующие характеристики [112]:

1. Задействует спектр ресурсов личности (предельно возможное их количество).
2. Предполагает реализацию деятельностного подхода.
3. Возможен учет индивидуальных особенностей личности в ходе реализации.
4. Оптимизирует развитие не одной, а нескольких сфер психического в личности.
5. Востребует развитие личности в контексте жизненного, профессионального и духовного пути.
6. Соотнесена с особенностями системы отношений «преподаватель – обучающийся», где отношения субъект – субъектны.
7. Предполагает контекстное соотнесение условий обучения в образовательном учреждении с условиями реальной социальной и/или профессиональной самоактуализации.
8. Может предполагать номенклатуру реализуемых в ней (включенных в нее) социальных ролевых позиций человека.
9. Соотнесена с методологическими принципами акмеологии (личностным, субъекта деятельности, жизнедеятельности, активности, потенциальности, психосоциальным, оптимизации, гражданственности).
10. Ориентирована на прослеживание в действии, деятельности, поступках и поведении людей факторов, определяющих качественно-количественные характеристики ступени развития и «акме».
11. Предполагает формирование способности становиться субъектом принятия самостоятельных решений, обуславливающих путь к созидательной деятельности.
12. В технологии могут быть востребованы из различных наук технологические цепочки для самосозидания, воспитания и обучения, совершенствования и коррекции деятельности созидателей – людей, ориентированных и приводящих к созданию социальнозначимого продукта.

В зависимости от определенной степени соответствия приведенным критериям акмеологичности авторами выделено три группы педагогических технологий и определен коэффициент их акмеологичности: *3-я группа* – технологии, незначительно соответствующие критериям акмеологичности (соответствуют не более чем 4 критериям акмеологичности из приведенных выше 12), коэффициент акмеологичности до 0,37; *2-ая группа* – технологии, в определенной степени соответствующие критериям акмеологичности (соответствуют не более чем 7 критериям акмеологичности из 12), коэффициент акмеологичности от 0,38 до 0,48; *1-ая группа* – технологии, в значительной степени соответствующие критериям акмеологичности (соответствуют не менее чем 8 критериям акмеологичности из 12), коэффициент акмеологичности от 0,49 и выше.

В таблице 1 представлены значения коэффициента для технологий, отнесенных к различным группам акмеологичности.

Таблица 1

Значения коэффициента акмеологичности для технологий первой, второй и третьей групп акмеологичности

<i>№</i>	<i>Название технологии</i>	<i>Коэффициент акмеологичности</i>
<i>Технологии третьей группы акмеологичности</i>		
1	Лекция	0,17
2	Лекция-визуализация	0,21
3	Лекция вдвоем	0,24
4	Лекция-консультация	0,24
5	Выездное тематическое занятие	0,24
6	Лекция с заранее запланированными ошибками	0,26
7	Групповая консультация	0,28
8	Пресс-конференция	0,28
9	Лекция-беседа	0,31
10	Лекция-пресс-конференция	0,31
11	Аудиторно-практическая работа	0,37
<i>Технологии второй группы акмеологичности</i>		
1	Метод управленческих задач	0,38
2	Кейс-стади	0,39
3	Метод решения практических задач	0,40
4	Лекция с разбором конкретных ситуаций	0,41
5	Анализ конкретных ситуаций	0,41
6	Семинарское занятие	0,41
7	Лекция-дискуссия	0,43
8	Индивидуальный практикум	0,43
9	Самостоятельная работа	0,43

<i>№</i>	<i>Название технологии</i>	<i>Коэффициент акмеологичности</i>
10	Лекция с применением техники обратной связи	0,45
11	Акмеологические задания и задачи	0,45
12	«Круглый стол»	0,46
13	«Мозговая атака»	0,46
14	Проблемная лекция	0,48
<i>Технологии первой группы акмеологичности</i>		
1	Рефлексивная игра	0,49
2	Организационно-мыслительная игра	0,49
3	Организационно-коммуникативная игра	0,51
4	Блиц-игра	0,52
5	Тренинг аутопсихологической компетентности	0,53
6	Выступление слушателя в роли преподавателя	0,54
7	Социально-психологический тренинг	0,55
8	Организационно-деятельностная игра	0,58
9	Деловая игра	0,63
10	Профессионально-ситуативный тренинг	0,65
11	Акмеологический тренинг	0,67
12	Акмеологический тренинг программно-целевой направленности	0,69

Следовательно, с точки зрения вышеназванных авторов, к технологиям первой группы акмеологичности относятся игровые технологии, тренинги и моделирование профессиональных ситуаций. Н. В. Козлова среди наиболее перспективных и обладающих акмеологическим потенциалом гуманитарных технологий также выделяет: знаково-контекстное, проблемное и проектное обучение, обучение на основе изучения конкретных ситуаций (кейс-стади), технологию обучения через дискуссию [117, с. 133–142].

Таким образом, развитие акмеологической позиции педагога требует разработки и внедрения в процесс повышения квалификации технологий, обладающих высоким акмеологическим потенциалом, что позволит задать личностно-профессиональному развитию педагога прогрессивный вектор.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Обобщая теоретический анализ проблемы личностно-профессионального развития педагога, мы пришли к следующим выводам:

1. Теоретический анализ психологической, педагогической и акмеологической литературы по проблеме личностно-профессионального развития педагога в современных условиях (А. А. Орлов, 2006, Н. А. Переломова 2007, Л. М. Митина, 2008, М. М. Поташник, 2010, Л. Н. Горбунова 2010, Н. В. Козлова, 2011, Э. В. Галажинский, 2012, Г. Н. Прозументова, 2013 и др.) позволил отметить необходимость учета деятельностных и личностных характеристик профессионализма педагога; закономерностей личностно-профессионального развития педагога (этапов, уровней, вектора); факторов личностно-профессионального развития педагога (объективных, объективно-субъективных, субъективных); особенностей личностно-профессионального развития педагога (наличия профессиональных деструкций в виде профессионального выгорания, негативного эмоционального фона); детерминант прогрессивного личностно-профессионального развития педагога (комплекс факторов: акмеологическая позиция, психологическая готовность к профессиональной деятельности в новых условиях и творческий потенциал, в их взаимообусловленности) [43].

2. Анализ факторов прогрессивного личностно-профессионального развития педагога в современных условиях развития образования позволил выделить в качестве ведущего фактора акмеологическую позицию педагога (В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева, 2004; Л. Е. Паутова, 2008; Н. В. Сосновских, 2009; Л. И. Ермакова, 2010; Н. В. Козлова, 2010; Е. Н. Вержицкая, 2011 и др.). *Акмеологическая позиция педагога* определяется не только содержательным аспектом: как система отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающая мотивацию на высокие достижения в деятельности, фактор прогрессивного личностно-профессионального развития педагога (Е. Н. Вержицкая, 2011); но и функциональным аспектом: способностью к смыслооб-

разованию, целеполаганию, видению перспективы в профессиональной деятельности.

Показателями акмеологической позиции выделены: *отношение к профессиональной деятельности* (жизненные ценности, удовлетворенность профессиональной деятельностью); *отношение к нововведениям* (уровень осмысленности жизни, профессиональная перспектива); *мотивация достижения* (локус контроля, уровень притязаний личности, способность к саморазвитию).

3. Анализ положений компетентностного подхода и трехуровневой модели оценки выраженности компетенций позволил определить уровни акмеологической позиции педагога (базовый, высокий и высший) и их характеристики.

Базовый уровень акмеологической позиции педагога характеризуется преобладанием эгоистически-престижных ценностей (собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности); средним уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью; выраженной на уровне выше среднего осмысленностью жизни; недостаточным видением профессиональной перспективы; противоречивым локусом контроля, средним уровнем притязаний и способности к саморазвитию.

Для *высокого уровня* акмеологической позиции педагога характерным является выраженность как духовно-нравственных, так и эгоистически-престижных ценностей; удовлетворенность профессиональной деятельностью на уровне выше среднего; высокий уровень осмысленности жизни; видение профессиональной перспективы на среднем уровне; невыраженный внутренний локус контроля; уровень притязаний и способностью к саморазвитию выше среднего.

Высшему уровню акмеологической позиции свойственно преобладание духовно-нравственных ценностей (развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты); высокий уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью, осмысленности жизни и видения профессиональной перспективы; внутренний локус контроля; высокий уровень притязаний и способности к саморазвитию.

4. Анализ теоретических источников (Е. С. Манюкова, 2004; И. П. Цвелюх, 2006; Л. Н. Горбунова, 2010; Е. Н. Вержицкая, 2011; Я. А. Ветрова, 2012; Е. С. Щеголенкова, 2013 и др.), а также наблюдения и беседы с педагогами в процессе повышения квалификации, показали, что для прогрессивного личностно-профессионального развития педагогу необходимы определенные личностные характеристики (субъектная позиция педагога): высокий уровень рефлексивных способностей; конструктивность коммуникативных связей; способность к эмоциональной и поведенческой саморегуляции; высокая мотивация на саморазвитие; способность критически относиться к результатам собственной деятельности; готовность к сотрудничеству [154, 237]. На основании этого выдвинуто предположение о существовании базовых условий, обеспечивающих наличие акмеологической позиции у педагога: 1) отсутствие профессионального истощения, 2) рефлексия собственных профессиональных трудностей, 3) активный поиск тактик и стратегий их преодоления.

5. Анализ работ, посвященных повышению квалификации педагога (И. П. Цвелюх, 2006; Н. А. Переломова, 2007; Н. И. Яковлева, 2008; Л. С. Исакова, 2009; Л. Н. Горбунова, 2010; В. В. Рубцов, 2010; Т. Г. Мухина, 2011; В. Я. Сиенко, 2012; Е. С. Щеголенкова, 2013 и др.), позволил сформулировать предположение о том, что разработка и внедрение в процесс повышения квалификации акмеориентированных технологий с целью развития акмеологической позиции педагога, позволит задать личностно-профессиональному развитию педагога прогрессивный вектор.

ГЛАВА II

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ДИНАМИКИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

2.1. Теоретико-методологические основы исследования

В качестве базовых теоретико-методологических оснований исследования послужили теории личностно-профессионального развития педагога:

– *психология* (Л. И. Анцыферова, 1999, 2000, К. А. Абульханова-Славская, 2005, 2009, Л. М. Митина, 2008, 2013 и др.) – положения о том, что профессиональное развитие неотделимо от личностного, характеризуется неравномерностью, процессами стагнации, прогресса или регресса;

– *педагогика* (А. К. Маркова, 2000, Г. Ю. Ксензова 2002, 2008, А. А. Орлов, 2006, 2008, М. М. Поташник, 2010 и др.) – идеи о тесной взаимосвязи и взаимовлиянии профессионального и личностного роста учителя (усиление или торможение); о том, что педагогическое мастерство обеспечивает эффективность осуществления профессиональной деятельности;

– *акмеология* (А. А. Деркач, 2006, А. А. Бодалев, Н. В. Васина, 2010, Н. В. Козлова, 2011, И. П. Краснощеченко, 2012 и др.) – позиционирование идей целостности и единства личностного и профессионального развития человека, где под личностно-профессиональным развитием понимается лишь прогрессивное развитие (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, 2003).

В том числе в работе использовались идеи наличия этапов и стадий личностно-профессионального развития педагогов (В. Г. Зазыкин, 2000, Е. А. Климов, 2003, А. А. Деркач, 2006, А. Р. Фонарев, 2007, Л. М. Митина, 2008, 2013 и др.), а также уровней личностно-профессионального развития педагогов (Н. С. Глуханюк, 2005, И. П. Цвелюх, 2006, А. Р. Фонарев, 2007, Л. М. Митина, 2004, 2008, Л. Н. Горбунова 2006, 2010 и др.); положение о том, что прогрессивное личностно-профессиональное развитие и достижение высшего уровня профессионального развития специалиста предполагает необходимость учета условий и факторов такого развития (А. К. Маркова, 2000, Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин,

2001, А. А. Деркач, 2000, 2007; Л. В. Абдалина, 2008; Н. В. Козлова, 2010, И. П. Краснощеченко, 2012 и др.).

Для уточнения категории «акмеологическая позиция педагога» мы обратились к исследованиям, посвященным изучению особенностей личности и профессиональной деятельности педагогов в условиях модернизации образования (Е. Н. Вержицкая, 2011), где доказано, что оно детерминировано комплексом факторов (акмеофакторов): акмеологической позицией, психологической готовностью к профессиональной деятельности в новых условиях, творческим потенциалом в их взаимообусловленности [43].

В современных условиях предполагается подготовка и повышение квалификации педагогических кадров в соответствии с требованиями модернизации образования. Процесс повышения квалификации, построенный с учетом акмеологического подхода способен обеспечить движение педагога к вершинам профессионализма, без использования предельных возможностей организма, а значит, сохраняя профессиональное здоровье специалиста. Однако отмечается недостаточная акмеориентированность процесса повышения квалификации педагогов и недостаточность исследований, посвященных изучению факторов прогрессивного личностно-профессионального развития педагога в современных условиях.

Акмеориентированный процесс повышения квалификации строится с использованием акмеориентированных технологий (совокупность методов, приемов и техник), которые обеспечивают достижение педагогом более высокого уровня профессионализма. В этой связи мы поставили в нашем исследовании задачу развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации, а целью исследования стало исследование ее динамики в процессе повышения квалификации.

Акмеологическая позиция педагога определяется нами не только содержательным аспектом: как система отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающая мотивацию на высокие достижения в деятельности, фактор прогрессивного личностно-профессионального развития

педагога (Е. Н. Вержицкая, 2011); но и функциональным аспектом: способностью к смыслообразованию, целеполаганию, видению перспективы в профессиональной деятельности.

Положение компетентностного подхода от трехуровневой модели оценки выраженности компетенции (Г. Б. Морозова, 2006), проявляющейся в деятельности и отражающей поведенческие особенности специалиста, позволило нам определить уровни акмеологической позиции педагога и их характеристики: базовый, высокий и высший.

Характеристики базового, высокого и высшего уровня акмеологической позиции педагога представлены в таблице 2.

Таблица 2

Уровни акмеологической позиции педагога

<i>Базовый</i>	<i>Высокий</i>	<i>Высший</i>
Преобладание эгоистически-престижных ценностей (собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности)	Выраженность духовно-нравственных и эгоистически-престижных ценностей	Преобладание духовно-нравственных ценностей (развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты)
Средний уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью	Уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью выше среднего	Высокий уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью
Уровень осмысленности жизни выше среднего	Высокий уровень осмысленности жизни	
Недостаточное видение профессиональной перспективы	Выраженное на среднем уровне видение профессиональной перспективы	Высокий уровень видения профессиональной перспективы
Противоречивый локус контроля	Невыраженный внутренний локус	Внутренний локус контроля
Средний уровень притязаний	Уровень притязаний выше среднего	Высокий уровень притязаний
Средняя способность к саморазвитию	Способность к саморазвитию выше среднего	Высокая способность к саморазвитию

На основе теоретического анализа, а также посредством наблюдения и бесед с педагогами в процессе повышения квалификации нами предположено существование базовых условий наличия акмеологической позиции педагога: 1) отсутствие профессионального истощения, 2) рефлексия собственных профессиональных трудностей, 3) активный поиск тактик и стратегий их преодоления.

Анализ работ, посвященных повышению квалификации педагога, позволил сформулировать предположение о том, что внедрение в процесс акмеориентированных технологий с целью развития акмеологической позиции педагога позволит обеспечить личностно-профессиональное развитие педагога по прогрессивному вектору.

2.2. Этапы, методы и методики исследования

Этапы исследования.

Продолжительность исследования: 2009–2014 гг., исследование осуществлялось в четыре этапа.

На первом этапе (2009–2010) проведен теоретический анализ акмеологических, психолого-педагогических литературных источников по вопросам личностно-профессионального развития педагогов, предъявляемых требований к профессиональной деятельности и личности педагога в условиях модернизации образования; методом теоретического анализа уточнено понятие «акмеологическая позиция педагога», выявлены базовые условия наличия акмеологической позиции педагога, ее уровни и их характеристики.

На втором этапе (2011–2012) были подобраны методы и диагностические методики; проводился констатирующий этап эксперимента с целью эмпирического исследования базовых условий наличия акмеологической позиции педагога, ее уровней и их характеристик.

На третьем этапе (2012–2013) разработана технология развития акмеологической позиции педагога в повышении квалификации; проводился формирующий эксперимент по развитию акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации. Исследована динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации.

Четвертый этап (2013–2014) состоял из количественного и качественного анализа полученных в результате исследования данных, их математико-статистической обработки, формулировании выводов исследования, подготовки автореферата.

Методы исследования: с целью проверки сформулированной гипотезы и для решения поставленных в нашем исследовании задач применялись следующие методы исследования – психологический эксперимент (констатирующий и формирующий), анкетирование, психологический анализ документов, психодиагностическое тестирование и методы статистической обработки [238]:

- психологический эксперимент – основной метод психологического исследования, показывающий (констатирующий) наличие или отсутствие диагностируемого параметра и его развитие.
- формирующий эксперимент или психолого-педагогический эксперимент – это специфический исключительно для психологии вид эксперимента, в котором активное воздействие экспериментальной ситуации на испытуемого должно способствовать его психическому развитию и личностному росту. В ходе психолого-педагогического эксперимента, предполагается формирование определенных качеств.

Экспериментальный план формирующего эксперимента предусматривает выделение двух групп: экспериментальной и контрольной. Участникам экспериментальной группы предлагаются определенные задания, которые (по мнению экспериментаторов) будут способствовать формированию заданного качества (в нашем исследовании – акмеориентированные задания); контрольной группе испытуемых предоставляются задания обычного плана (в нашем исследовании – психологические задания). В конце эксперимента две группы сравниваются между собой для оценки полученных результатов [238].

Анкетирование представляет собой способ получения информации с помощью составленной в соответствии с определенными правилами системы вопросов, каждый из которых связан с целью исследования. С помощью анкеты возможно получение субъективной информации о личностных качествах, ценностно-смысловых ориентациях, склонностях, мотивах деятельности, установок и т. д. респондентов [238].

Психологический анализ документов – это метод систематического анализа документов, направленный на получение информации, значимой для пси-

психологического исследования. Основное его назначение состоит в извлечении информации, содержащейся в документе об изучаемом объекте, фиксация ее в виде признаков, определение ее надежности, достоверности, значимости для целей исследования; выработка с ее помощью объективных и субъективно-оценочных характеристик и показателей исследуемого психологического явления. В нашем исследовании мы использовали разновидность метода, а именно: метод анализа продуктов деятельности [238].

В психодиагностике под тестированием понимают стандартизированное испытание, предназначенное для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий. Основными требованиями к тестовым методикам являются надежность, валидность и экономичность. Психодиагностическое тестирование, как система специальных заданий, позволяет измерить уровень развития или состояние определенного психологического качества (или свойства) отдельного индивида через использование тестов и опросников. Тест (в переводе с английского – «испытание», «проверка») – это метод изучения глубинных процессов деятельности человека посредством его высказываний или оценок. Тест представляет собой систему заданий, подобранных так, чтобы можно было точно и обоснованно охарактеризовать конкретные особенности лиц, которые эти задания выполнили. Тесты просты в применении и оснащении (обычно: бланк с текстами задач). Результат решения теста имеет количественное выражение и подвергается математической обработке [238].

Опросник представляет собой перечень вопросов и утверждений, на каждый из которых испытуемый должен дать один вариант ответа. Вопросы построены таким образом, чтобы ответы на них давали достоверную и надежную информацию о наличии или выраженности: психологической характеристики, черт личности, мотивов, интересов и ценностей, установок, типологических особенностей. Суждение о развитии характеристики осуществляется на основе количества ответов, совпавших по своему содержанию с представлением о ней [238].

Методы математико-статистической обработки выявляют статисти-

ческую достоверность различий между исследуемыми показателями, использовались: кластерный анализ, анализ достоверности различий по критерию Вилконсона, U-критерию Манна-Уитни, H-критерию Крускала-Уолеса.

Методики исследования: в ходе диагностического обследования использовался комплекс из 10 методик, форма обследования – групповая, обследование проводилось анонимно. Программа диагностического обследования приведена в таблице 3.

Таблица 3

Программа диагностического обследования акмеологической позиции педагогов в процессе повышения квалификации

<i>Акмеологическая позиция</i>	<i>Показатели</i>	<i>Методики</i>
Отношение к профессиональной деятельности	Жизненные ценности	Морфологический тест жизненных ценностей (авт. В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина)
	Удовлетворенность профессиональной деятельностью	Методика определения интегральной удовлетворенности трудом (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М., 2002)
Отношение к нововведениям	Осмысленность жизни	Тест смысловых ориентаций (Д. Крамбо и Л. Махолик, адаптирован Леонтьевым, Калашниковым, Калашниковой)
	Профессиональная перспектива	Анкета «Профессиональная перспектива» (авторская)
Мотивация достижения	Локус контроля	Тест смысловых ориентаций (Д. Крамбо и Л. Махолик, адаптирован Леонтьевым, Калашниковым, Калашниковой)
	Уровень притязаний	Опросник В. К. Гербачевского «Уровень притязаний личности»
	Способность к саморазвитию	Методика «Барьеры педагогической деятельности» (Рогов Е. И., 1999)
Базовые условия, обеспечивающие наличие акмеологической позиции	Рефлексия	Методики «Уровень рефлексии» и «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» (Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М., 2002)
	Конструктивные стратегии преодоления профессиональных затруднений	Опросник С. Хобфолла «Стратегии и модели преодолевающего поведения»
	Профессиональное истощение	Опросник «Синдром профессионального выгорания в профессиях типа «человек-человек» Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой

Морфологический тест жизненных ценностей (авторы: В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина) исследует мотивационно-ценностную структуру личности.

Основным диагностическим конструктом МТЖЦ являются терминальные ценности. Под термином «ценность» авторы понимают отношение субъекта к явлению, жизненному факту, объекту или субъекту, и признание его как важного, имеющего жизненную важность. Перечень жизненных ценностей включает: духовно-нравственные ценности (развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, активные социальные контакты) и эгоистически престижные или прагматические ценности (собственный престиж, высокое материальное положение, достижение, сохранение собственной индивидуальности). Тест состоит из 112 утверждений, каждое из которых испытуемому необходимо оценивать по 5-балльной системе (от «не имеет никакого значения» до «имеет очень важное значение»). В конструкцию теста входит шкала достоверности степени желания у человека социального одобрения его поступков. Чем выше результат, тем больше поведение испытуемого соответствует одобряемому образцу. Критический порог (42 балла), после которого результаты признаются недостоверными. После подсчетов результатов делается вывод о направленности личности в гуманистическую или прагматическую сторону [238].

Методика «Синдром выгорания в профессиях системы «человек – человек» разработана Н. Е. Водопьяновой, Е. С. Старченковой [50]. В основе данной методики трехкомпонентная модель синдрома «выгорания» (профессионального истощения) американских исследователей К. Маслач и С. Джексон, где профессиональное истощение понимается как комплекс, состоящий из: эмоционального истощения (снижение эмоционального фона, равнодушие или эмоциональное перенасыщение); деперсонализации (деформация отношений с другими людьми, выраженная или в повышение зависимости от других, или в повышении негативизма, циничности установок и чувств по отношению к ним); редукации личных достижений – может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизме относительно своих служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим. Испытуемым предлагается 22 утвержде-

ния о чувствах и переживаниях, связанных с работой и предлагается градация от 0 до 6 баллов, где 0 баллов, это утверждение, что такого чувства не было, если такое чувство было, необходимо указать, как часто оно ощущалось. После обработки результатов констатируется уровень профессионального истощения (низкий, средний или высокий).

Тест смысловых ориентаций адаптирован отечественными исследователями (Леонтьевым, Калашниковым, Калашниковой) и является версией теста «Цель в жизни» Джеймса Крамбо и Леонарда Махолика. Методика была разработана на основе теории стремления к смыслу и логотерапии Виктора Франкла. Тест СЖО содержит 20 пар противоположных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности, и включает в себя общий показатель осмысленности жизни, три смысловых ориентации (жизненные цели, насыщенность жизни, удовлетворение самореализацией), два аспекта локуса контроля (локус контроля – Я и локус контроля – Жизнь).

Жизненные цели. Баллы по этой шкале характеризуют наличие (высокие баллы) или отсутствие (низкие баллы) в жизни испытуемого целей в будущем, придающих жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Процесс жизни или эмоциональная насыщенность жизни. Данный показатель указывает на то, как воспринимает испытуемый процесс своей жизни: высокие баллы – интересная, эмоционально-насыщенная, наполненная смыслом жизнь; низкие баллы – признак неудовлетворенности своей жизнью.

Локус контроля – Я (Я – хозяин жизни). Высокие баллы соответствуют представлению о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора и строящей свою жизнь в соответствии со своими целями. Низкие баллы – недостаток веры в свои силы и невозможность контролировать события собственной жизни.

Локус контроля – Жизнь или управляемость жизнью. При высоких баллах – убеждение в том, что человек может контролировать свою жизнь, принимать решения и воплощать их. Низкие баллы – убежденность в том, что жизнь человека неподвластна сознательному контролю, поэтому нет смысла загадывать что-либо на будущее.

Общий показатель осмысленности жизни считается суммированием баллов по

всем субшкалам теста. Обработка результатов сводится к суммированию числовых значений для всех шкал и переводу суммарного балла в стандартные значения (станы) [238].

Опросник В. К. Гербачевского «Уровень притязаний личности» предназначен для выявления уровней притязаний респондентов посредством диагностики компонентов мотивационной структуры личности. *Уровень притязаний личности* – это стремление к достижению цели такой сложности, на которую человек считает себя способным. Компоненты мотивационной структуры в данном тесте разделены на четыре группы. *Первая группа* представляет собой ядро мотивационной структуры личности, где компоненты выступают в роли факторов, непосредственно побуждающих субъекта к определенному виду деятельности: *внутренний мотив* – выражает увлеченность заданием; *познавательный мотив* – характеризует субъекта как проявляющего интерес к результатам своей деятельности; *мотив избегания* – свидетельствует о боязни показать низкий результат; *состязательный мотив* – показывает, насколько субъект придает значение высоким результатам деятельности других субъектов; *мотив к смене текущей деятельности* – раскрывает тенденции к смене работы; *мотив самоуважения* – выражается в стремлении субъекта ставить каждый раз более трудные цели в своей деятельности. *Вторую группу* образуют компоненты, связанные с достижением достаточно трудных целей: *придание личностной значимости результатам деятельности, поставленный уровень сложности деятельности, проявление волевого усилия, оценка уровня достигнутых результатов, оценка своего потенциала*. В *третью группу* компонентов входят составляющие прогнозных оценок деятельности субъекта: *намеченный уровень мобилизации усилий*, необходимых для достижения целей деятельности; *ожидаемый уровень результатов деятельности*. *Четвертая группа* компонентов отражает причинные факторы соответствующей деятельности: *закономерность результатов* – выражает понимание субъектом собственных возможностей в достижении поставленных им целей; *инициативность* – выражает проявление индивидом инициативы и находчивости при решении поставленных перед собой за-

дач. Оценки каждого компонента позволяют построить индивидуальный профиль испытуемого, в котором представлены количественные соотношения между всеми рассмотренными компонентами [238].

Методика «Самооценка уровня онтогенетической рефлексии» нацелена на изучение уровня рефлексии, предполагающей анализ прошлых ошибок, успешного и неуспешного опыта жизнедеятельности. Методика состоит из 15 вопросов. На основании ответов респондента делается вывод о его способности к рефлексии собственного прошлого опыта. *Отсутствие рефлексии* связано с недовольством своими решениями, что подтверждается людьми, входящими в окружение; *негативная рефлексия* связана с негативными переживаниями по поводу совершенных ошибок и страхом перед совершением новых ошибок; *положительная рефлексия* говорит о способности учитывать собственные ошибки при планировании и прогнозировании будущего [202, с. 244–245].

Методика «Уровень рефлексии» изучает уровень рефлексии. В акмеологическом словаре под редакцией А. А. Деркача, *рефлексия* (от лат. *Reflexio* – обращение назад, отражение). «Рефлекси́ровать» – значит обращать сознание на самое себя, размышлять над своим психическим состоянием. К рефлексии относятся такие явления, как самопознание, переосмысление и перепроверка своего мнения о себе, о других людях и о том, что, по мнению субъекта, думают о нем другие люди, как они его оценивают и как к нему относятся. Без рефлексии невозможно установление адекватных взаимоотношений с другими людьми [8, с. 107]. В методике 27 утверждений, на которые выбирается один из семи вариантов ответа: 1 – «абсолютно неверно»; 2 – «неверно»; 3 – «скорее неверно»; 4 – «не знаю»; 5 – «скорее верно»; 6 – «верно»; 7 – «совершенно верно». Из этих утверждений 15 являются прямыми, 12 – обратными, что необходимо учитывать при обработке результатов. В результате проведения методики делается вывод об уровне рефлексивности (высокоразвитая, средняя или низкая).

Методика «Стратегии и модели преодолевающего поведения» С. Хобфолла. Психологическое предназначение преодолевающего поведения состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям си-

туации путем овладения, ослабления или смягчения этих требований, тем самым редуцируя стрессовое воздействие ситуации. В методике предложены три стратегии преодолевающего поведения, объединенные попарно: просоциальная-асоциальная, активная-пассивная, прямая-непрямая. В результате ответов на 54 утверждения делается вывод о степени предпочтения респондентом той или иной стратегии и модели поведения (ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, не прямые (манипулятивные) действия, асоциальные и агрессивные действия) в сложной ситуации. Наиболее адекватными с точки зрения эффективности профессиональной деятельности являются просоциальная и активная стратегии преодоления [43].

Методика «Интегральная удовлетворенность трудом» позволяет оценить общую удовлетворенность своим трудом и ее составляющие: интерес к работе, удовлетворенность достижениями в работе, удовлетворенность взаимоотношениями с сотрудниками и руководством, уровень притязаний в профессиональной деятельности, предпочтение выполняемой работы высокому заработку, удовлетворенность условиями труда, профессиональную ответственность. Испытуемому предлагается оценить, насколько верно для них то или иное утверждение. Суждение об общей удовлетворенности трудом и ее составляющих производится на основе сопоставления полученных баллов с максимальными показателями, приведенными в ключе обработки. В результате определяются уровень общей удовлетворенности трудом и уровни ее составляющих (высокий, средний или низкий) [102, с. 470–473].

Методика «Барьеры педагогической деятельности» (Е. И. Рогов) предназначена для исследования причин, препятствующих педагогу осуществлять свои профессиональные замыслы. В соответствии с данной методикой педагогу предлагается ответить на ряд вопросов, поставив баллы: 5 – «полностью соответствует действительности»; 4 – «скорее соответствует, чем нет»; 3 – «и да, и нет»; 2 – «скорее не соответствует»; 1 – «не соответствует». В результате обра-

ботки методики делаются выводы о способности педагога к саморазвитию, выделяются факторы, стимулирующие и тормозящие саморазвитие педагога [197].

Анкета «Профессиональная перспектива» (на основе методики Н.С. Пряжникова «Личностно-профессиональная перспектива» [192], адаптирована автором). Анкета состоит из вопросов, касающихся профессиональной деятельности и видения перспективы в ней (*приложение 1*). Ответы на вопросы анкеты позволяют получить представление о согласованности профессиональных намерений респондентов с непрофессиональными (личными, семейными, досуговыми); о том, какие достоинства (недостатки) будут помогать (мешать) достижению профессиональных целей; каким образом внешние обстоятельства могут влиять на реализацию профессиональных планов; о возможных вариантах профессионального развития респондентов.

2.3. Описание выборки исследования

Объектом нашего исследования является личностно-профессиональное развитие педагога, а его предметом – динамика акмеологической позиции педагога как фактора прогрессивного личностно-профессионального развития в процессе повышения квалификации. Идея исследования и развития акмеологической позиции педагога связана с тем, что в современных условиях развития образования от педагога требуется перестройка своей профессиональной деятельности на современной основе. Наличие акмеологической позиции у педагога определяет способность и готовность педагога качественно и ответственно осуществлять профессиональную деятельность в новых условиях, предопределяет его профессиональную активность, выражается в стремлении к высоким профессиональным достижениям. Таким образом, акмеологическая позиция является ключевой для эффективного процесса преобразования педагогом собственной профессиональной деятельности. С целью изучения наличия акмеологической позиции и ее уровня нами было организовано исследование акмеологической позиции педагогов в процессе повышения квалификации.

В констатирующем эксперименте приняли участие 300 педагогов из 50-ти образовательных учреждений, пришедших на курсы повышения квалификации в МАОУ ДПО «Институт повышения квалификации» г. Новокузнецка.

Гендерный состав общей выборки: 100 % респондентов – женщины, это подтверждает тот факт, что сегодня существует проблема феминизации педагогических кадров системы общего образования.

Распределение респондентов общей выборки по возрасту представлено в таблице 4 (сгруппировано по возрасту с шагом 5 лет).

Таблица 4

Распределение респондентов общей выборки по возрасту

№	Возраст	Количество респондентов	%	Накопленный процент
1	20<х<=25	21	7,00	7,00
2	25<х<=30	48	16,00	23,00
3	30<х<=35	22	7,33	30,33
4	35<х<=40	70	23,33	53,67
5	40<х<=45	55	18,33	72,00
6	45<х<=50	44	14,67	86,67
7	50<х<=55	34	11,33	98,00
8	55<х<=60	5	1,67	99,67
9	60<х<=65	1	0,33	100,00
10	Всего	300	100	

Самыми многочисленными оказались педагоги в возрасте 35–45 лет (41,66 %). Почти половина всей общей выборки – 53,67 % в возрасте до 40 лет включительно из общего диапазона от 21 года до 65 лет.

Распределение респондентов общей выборки по стажу работы представлено в таблице 5 (сгруппировано по возрасту с шагом 5 лет).

Таблица 5

Распределение респондентов общей выборки по стажу работы

№	Стаж работы	Количество респондентов	%
1	0–5 лет	42	13,79
2	5–10 лет	37	12,29
3	10–15 лет	56	18,58
4	15–20 лет	86	28,76

<i>№</i>	<i>Стаж работы</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>%</i>
5	20–25 лет	33	11,09
6	25–30 лет	25	8,4
7	30–35 лет	18	6,09
8	35–40 лет	2	0,67
9	40–45 лет	1	0,33
	Всего	300	100

Самой многочисленной оказалась группа педагогов со стажем работы 15–20 лет – 28,76% от общей выборки, следом за ней – группа педагогов со стажем работы 10–15 лет – 18,58%, третье место заняла группа педагогов, имеющая стаж работы до 5 лет.

Анализ данных об образовании педагогов показал, что высшее профессиональное образование имеют 94,8% выборки, неоконченное высшее образование и среднее специальное образование – 5,2% респондентов. Среди общей выборки имеют высшую профессиональную квалификацию – 68,7%, первую – 21%, вторую – 10,3% педагогов. Семейное положение респондентов распределилось следующим образом: замужем – 77,3%, не замужем – 22,7%.

Таким образом, общая выборка педагогов представлена замужними женщинами, преимущественно в возрасте 35–45 лет, имеющими высшее профессиональное образование, высшую профессиональную квалификацию и работающими в образовательном учреждении – 10–20 лет.

Согласно исследованиям Ю. И. Турчаниновой и Э. Н. Гусинского (1998, 2003), наиболее благоприятными для реализации профессиональной деятельности на высоком профессиональном уровне являются следующие этапы личностно-профессионального развития педагога: этап профессиональной самореализации (стаж работы 5–10 лет) – вхождение в профессию в качестве полноправного профессионала, способного стабильно работать и выполнять требования на нормативно заданном уровне и этап профессиональной самоактуализации (стаж работы 10–15 лет), где происходит переосмысление ценностей профессиональной деятельности, где смыслом и ценностью профессиональной де-

тельности становится «каждый конкретный ребенок» в его неповторимости и индивидуальности [66,67]. Профессионалы этого уровня, заметно выделяются на общем фоне, обладают неповторимым (индивидуальным) стилем деятельности; некоторые из них становятся авторитетами – профессионалами высокого класса их имена хорошо известны не только в своем кругу и за его пределами (стаж работы от 15 лет). Авторами отмечается, что высоких уровней в своем профессиональном развитии достигает не каждый специалист, поскольку переход на новую ступень профессионализации связан с определенными трудностями: необходимостью отказа от привычных установок, стереотипов деятельности, поиском новых путей развития и овладения новыми компетенциями.

Таким образом, анализ характеристик общей выборки педагогов позволяет сделать вывод о том, что большинство из педагогов на момент эксперимента находились в благоприятной стадии профессионального развития и имели все шансы на достижение профессиональных вершин.

В результате исследования показателей акмеологической позиции (АП) у педагогов общей выборки было выделено две группы педагогов: 1) не имеющие АП – 171 человек (57 %); 2) имеющие АП– 129 человек (43 %).

Распределение респондентов, не имеющих АП, по возрасту представлено в таблице 6 (сгруппировано по возрасту с шагом 5 лет).

Таблица 6

Распределение респондентов, не имеющих акмеологической позиции, по возрасту

	<i>Возраст, группа без акмеологической позиции</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>%</i>	<i>Накопленный процент</i>
1	20<х<=25	13	7,60	7,60
2	25<х<=30	30	17,54	25,15
3	30<х<=35	13	7,60	32,75
4	35<х<=40	34	19,88	52,63
5	40<х<=45	25	14,62	67,25
6	45<х<=50	30	17,54	84,80
7	50<х<=55	21	12,28	97,08
8	55<х<=60	4	2,34	99,42
9	60<х<=65	1	0,58	100,00

	<i>Возраст, группа без акмеологической позиции</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>%</i>	<i>Накопленный процент</i>
	Всего	171	100	

Самая многочисленная возрастная группа педагогов, не имеющих АП – педагоги в возрасте 35–40 лет (19,88%), далее идут педагоги в возрасте 25–30 и 45–50 лет, набравшие равное количество (по 17,54%), за ними – педагоги в возрасте 50–55 лет (12,28%).

Распределение респондентов, имеющих АП, по возрасту представлено в таблице 7 (сгруппировано по возрасту с шагом 5 лет).

Таблица 7

Распределение респондентов, имеющих акмеологическую позицию, по возрасту

	<i>Возраст, группа с акмеологической позицией</i>	<i>Количество респондентов</i>	<i>%</i>	<i>Накопленный процент</i>
1	20<х<=25	8	6,20	6,20
2	25<х<=30	18	13,95	20,16
3	30<х<=35	9	6,98	27,13
4	35<х<=40	36	27,91	55,04
5	40<х<=45	30	23,26	78,29
6	45<х<=50	14	10,85	89,15
7	50<х<=55	13	10,08	99,22
8	55<х<=60	1	0,78	100,00
	Всего	129	100,00	

Самая многочисленная возрастная группа педагогов, с АП – также как и без АП – это педагоги в возрасте 35–40 лет (27,91%), далее идут педагоги в возрасте 40–45 лет (23,26%), потом – педагоги в возрасте 25–30 лет (12,28%).

Такое возрастное распределение педагогов в обеих группах (с наличием и отсутствием АП) можно объяснить тем, что именно эти возрастные группы были самыми многочисленными в общей выборке респондентов. При этом группа педагогов, не имеющих АП, демонстрирует в своем составе большее количество педагогов старше 50 лет (15,2 %), чем группа педагогов, имеющих АП (10,86 %).

Вторая группа педагогов (педагоги, имеющие АП), в свою очередь, была поделена на группы в зависимости от уровня ее развития: базовый – 22 % респондентов, высокий – 12 % и высший – 9 %.

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента были определены 4 группы педагогов: 1) педагоги, не имеющие АП – 171 человек (57 %); 2) педагоги с базовым уровнем АП – 66 человек (22 %); 3) педагоги с высоким уровнем АП – 36 человек (12 %); 4) педагоги с высшим уровнем АП – 27 человек (9 %).

Сравним распределение в вышеобозначенные группы по возрасту (рисунок 1).

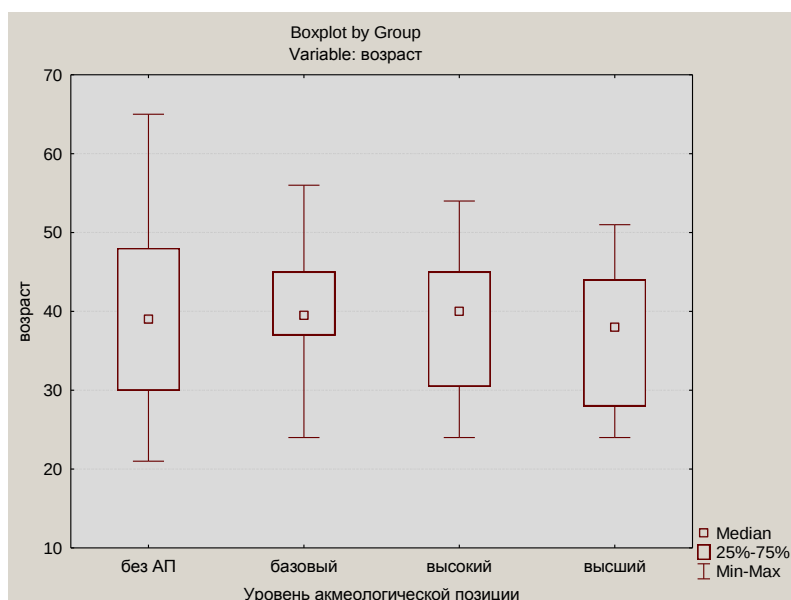


Рисунок 1 – Распределение 4-х групп педагогов по возрасту

Группа без АП представлена самым широким диапазоном возраста от 21 до 65 лет, при этом заметна тенденция к сокращению и омоложению возрастного диапазона от 1-й группы педагогов к 4-й группе: педагоги, не имеющие АП (21–65 лет); с базовым уровнем АП (24–56 лет); с высоким (24–54 лет); с высшим (24–51 год). Средний возраст респондентов также имеет тенденцию к снижению: базовый уровень (40,3 лет), высокий (38,9 лет) и высший (37,3 года). Таким образом, педагоги, имеющие высокий и высший уровень АП характеризуются более молодым возрастом.

Распределение респондентов в 4-х группах по квалификационной категории представлено в таблице 8.

Таблица 8

Распределение респондентов в 4-х группах по квалификационной категории

Уровень акмеологической позиции	категория - вторая	категория - первая	категория - высшая	Всего
без акмеологической позиции	23 (13,45 %)	45 (26,32 %)	103 (60,23)	171
базовый	6 (9,1 %)	11 (16,67 %)	49 (74,23 %)	66
высокий	2 (0,06 %)	7 (25,93 %)	27 (75 %)	36
высший	0 (0 %)	6 (22,2 %)	21 (77,28 %)	27
Всего	31 (10,3 %)	63 (21 %)	206 (68,7 %)	300

Из данной таблицы видно, что существует следующая тенденция: с повышением уровня АП увеличивается количество педагогов, имеющих высшую категорию, и, соответственно, уменьшается количество педагогов второй и первой квалификационных категорий. Это свидетельствует о том, что педагоги, имеющие АП, обладают высокой квалификационной категорией.

Распределение респондентов в 4-х группах по стажу работы представлено на рисунках 2 и 3.

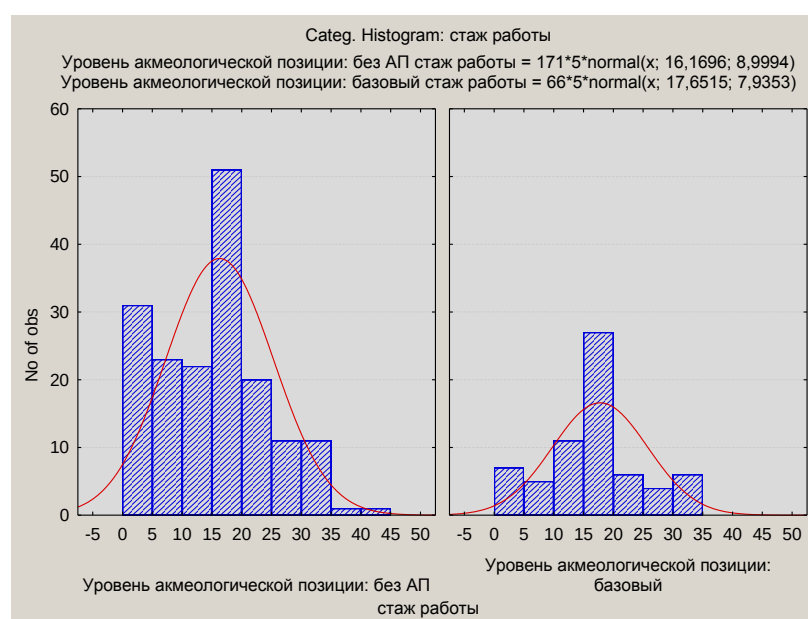


Рисунок 2. Педагоги, не имеющие акмеологической позиции и педагоги, имеющие базовый уровень акмеологической позиции.

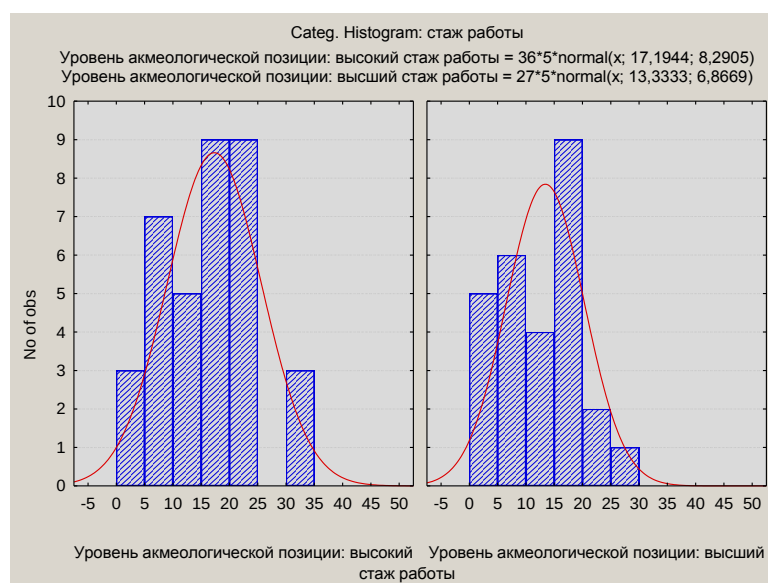


Рисунок 3. Педагоги, имеющие высокий уровень акмеологической позиции и педагоги, имеющие высший уровень акмеологической позиции.

Группа педагогов, не имеющих АП, представлена наиболее разнообразным стажем работы (от 1 до 45 лет). Существует тенденция к сокращению диапазона стажа работы от 1-й группы педагогов к 4-й группе: педагоги, не имеющие АП (1–45 лет); с базовым уровнем АП (2–35 лет); с высоким (2–33 лет); с высшим (3–28 лет). Средний стаж работы респондентов также имеет тенденцию к снижению: базовый уровень (17,7 лет), высокий (17,2 лет) и высший (13,3 года).

Распределение респондентов в 4-х группах по семейному положению представлено в таблице 9.

Таблица 9

Распределение респондентов в 4-х группах по семейному положению

Уровень акмеологической позиции (АП)	семейное положение - нет	семейное положение - да	Всего
без АП	52 (30,41 %)	119 (69,59 %)	171
базовый	10 (15,15 %)	56 (84,85 %)	66
высокий	4 (11,11 %)	32 (88,89 %)	36
высший	2 (7,41 %)	25 (92,59 %)	27
Всего	68 (22,7 %)	232 (77,3 %)	300

Как видно из таблицы 9, большинство педагогов с АП, и без нее – замужем. Однако существует тенденция к увеличению количества замужних педагогов с повышением уровня АП. Возможно, это связано с тем, что высший уро-

вень АП характеризуется высоким уровнем осмысленности жизни (согласованностью профессиональных намерений с личными, семейными, жизненными, знанием своих достоинств и недостатков, использованием конструктивных стратегий преодоления затруднений).

Исходя из всего вышеназванного, можно сделать следующий вывод: педагоги, не имеющие акмеологической позиции, характеризуются более широким возрастным диапазоном и более разнообразным стажем работы, чем педагоги, имеющие акмеологическую позицию. При повышении уровня акмеологической позиции заметны следующие тенденции: к сокращению и омоложению возрастного диапазона (от 65 до 51 года); к сокращению диапазона общего и среднего стажа работы (от 45 до 28 лет и от 17,7 до 13,3 лет соответственно); увеличивается количество педагогов, которые состоят в браке (от 69,59 % до 92,59 %); а также увеличивается количество педагогов, имеющих высшую категорию (от 60,23 % до 77,28 %) и уменьшается количество педагогов первой (от 26,32 % до 22,2 %) и второй квалификационных категорий (от 13,45 % до 0 %).

ГЛАВА III

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ДИНАМИКИ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Цель нашего эксперимента – исследование динамики акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации. Данная цель реализовывалась в несколько этапов:

1. Эмпирическое исследование акмеологической позиции педагога в современных условиях.
2. Разработка технологии развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации.
3. Исследование динамики акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации.

3.1. Эмпирическое исследование акмеологической позиции педагога в современных условиях

3.1.1. Исследование отношения к профессиональной деятельности и нововведениям в ней

А) Исследование жизненных ценностей педагогов показало, что преобладающими являются эгоистически-престижные ценности (престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности) – они отражают эгоистически-престижную (прагматическую) направленность личности (44 % респондентов). У 38 % педагогов – направленность личности неопределенная (невыраженная), противоречивая (внутриконфликтная). Только у 18 % педагогов главенствуют духовно-нравственные ценности (саморазвитие, духовная удовлетворенность, креативность и активные социальные контакты), которые отражают нравственно-деловую (гуманистическую) направленность личности. Таким образом, подавляющее большинство педагогов (82 %) имеют жизненные ценности не вполне способствующие их профессиональной самореализации в условиях модернизации образования.

Б) Изучение интегральной удовлетворенности трудом.

Общая удовлетворенность трудом является интегративным показателем, отражающим благополучие или неблагополучие работника в трудовом коллективе (рисунок 4).

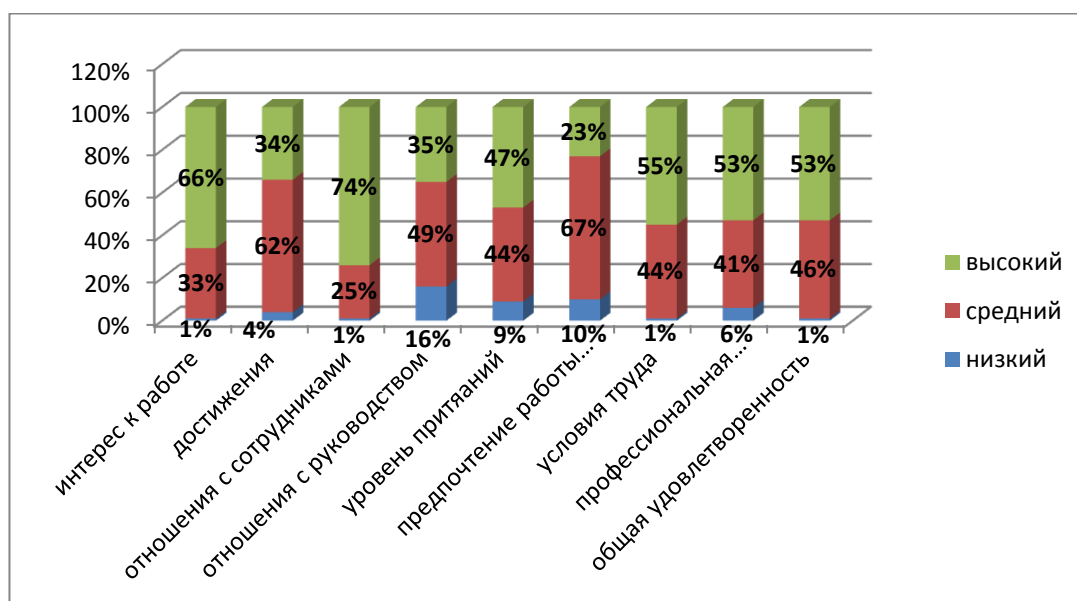


Рисунок 4 – Интегральная удовлетворенность трудом (%)

Анализ данных показывает, что большинству педагогов свойственен высокий уровень общей удовлетворенности трудом – 53 %; средний уровень – 46%; низкий – 1 %, поэтому можно говорить о достаточно благополучном отношении к своей работе большинства педагогов. Наибольшую удовлетворенность современные педагоги имеют по двум показателям – «Удовлетворенность отношениями с сотрудниками» (74 %– высокий уровень) и «Интерес к работе» (66 %– высокий уровень), что является достаточно позитивным фактом. Однако, вызывает беспокойство, что 77 % педагогов не отдают предпочтение деятельности, а заинтересованы только в материальном стимулировании, 65 % не вполне удовлетворены отношениями с руководством образовательного учреждения, а 53 % имеют недостаточный уровень профессиональных притязаний. Данные характеристики не вполне обеспечивают эффективность и результативность профессиональной деятельности педагогов в современных условиях.

3.1.2. Исследование мотивации достижения

А) Локус контроля

Исследование *локуса контроля* у педагогов, показывает следующие результаты: у большинства из них преобладает локус контроля «Я» (высокий уровень – 73 %, средний – 26 %, низкий – 1 %), т. е. педагоги считают себя хозяевами жизни, обладающими свободой выбора целей и смыслов своей жизни. Таким образом, фиксируется следующее противоречие: с одной стороны, декларируемый высокий уровень внутреннего контроля жизни, с другой стороны, ориентация на внешнюю мотивацию, отсутствие целей и перспектив в профессиональной деятельности.

Б) Ядро мотивационной структуры личности

Компоненты ядра мотивационной структуры личности выступают в роли факторов, непосредственно побуждающих (мотивирующих) субъекта к определенному виду деятельности (рисунок 5).

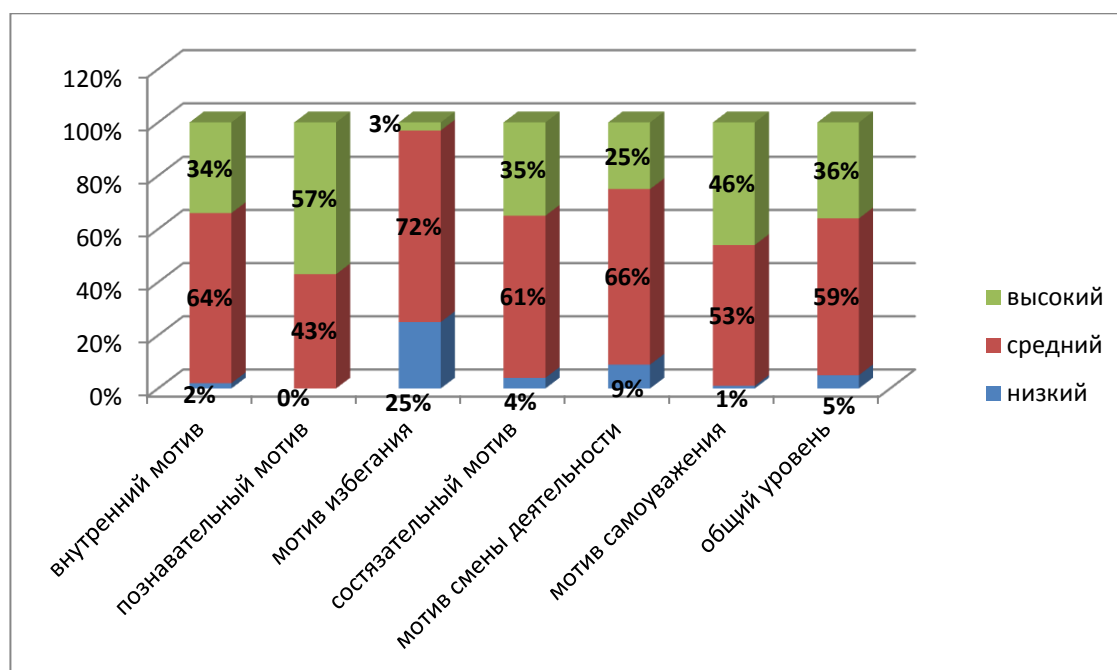


Рисунок 5 – Ядро мотивационной структуры личности (%)

Анализ данных показывает, что только треть педагогов имеют высокий уровень профессиональной мотивации (36 %) и внутренний мотив в деятельности (34 %). На смену профессиональной деятельности ориентированы 91 % педагогов, демонстрируют мотив избегания в деятельности – 75 %. Это свидетельствует о недостаточной мотивации педагогов для успешной профессиональной деятельности в современных условиях.

В) Достижение трудных целей

Компоненты, связанные с достижением трудных целей показывают, насколько субъект придает личностную значимость результатам деятельности, выбирает сложный уровень деятельности, проявляет волевые усилия, как оценивает собственную результативность и потенциал (рисунок 6).

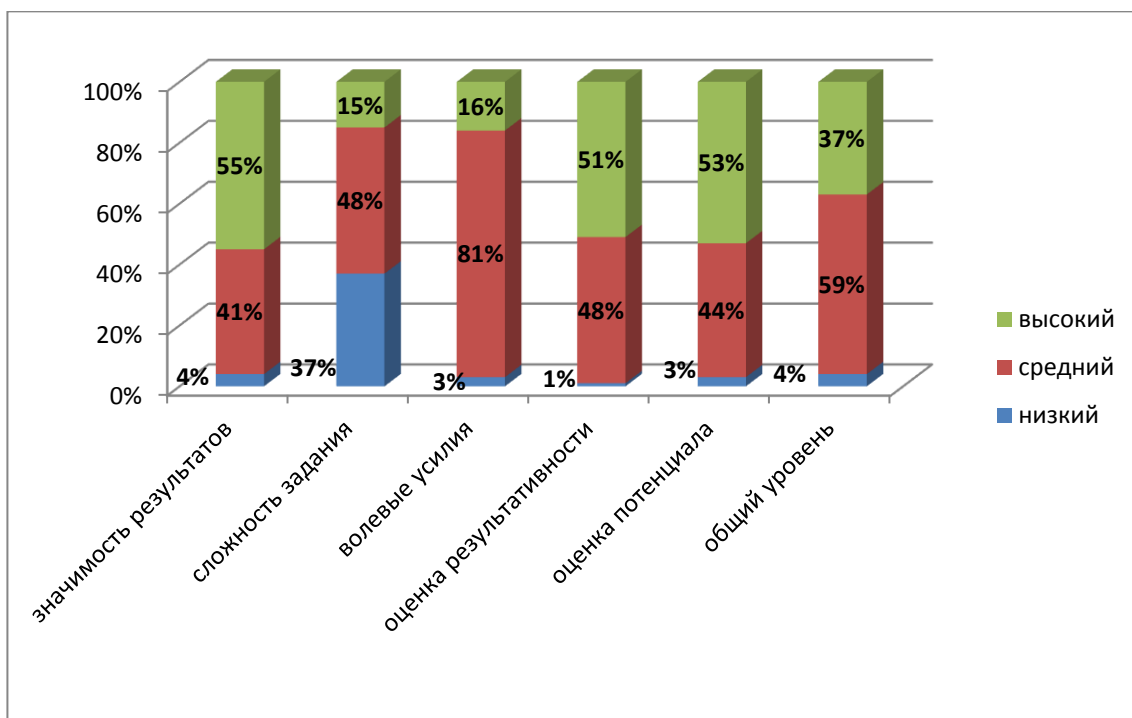


Рисунок 6 – Достижение трудных целей (%)

Анализ данных показывает, что только 37 % педагогов ориентированы на достижение трудных целей в деятельности, выбирают сложные задания в профессиональной деятельности (15 %), готовы к проявлению волевых усилий в деятельности (16 %). При этом, половина педагогов считают результаты своей деятельности значимыми (55 %) и позитивно оценивают свою результативность (51 %).

Г) Прогнозные оценки деятельности, причинные факторы и самоуважение педагогов

В данной группе рассматриваются: намеченный уровень мобилизации усилий, ожидаемый уровень результатов деятельности и их закономерность; инициативность и самоуважение, как стремление субъекта ставить перед собой все более и более трудные цели в деятельности (рисунок 7).

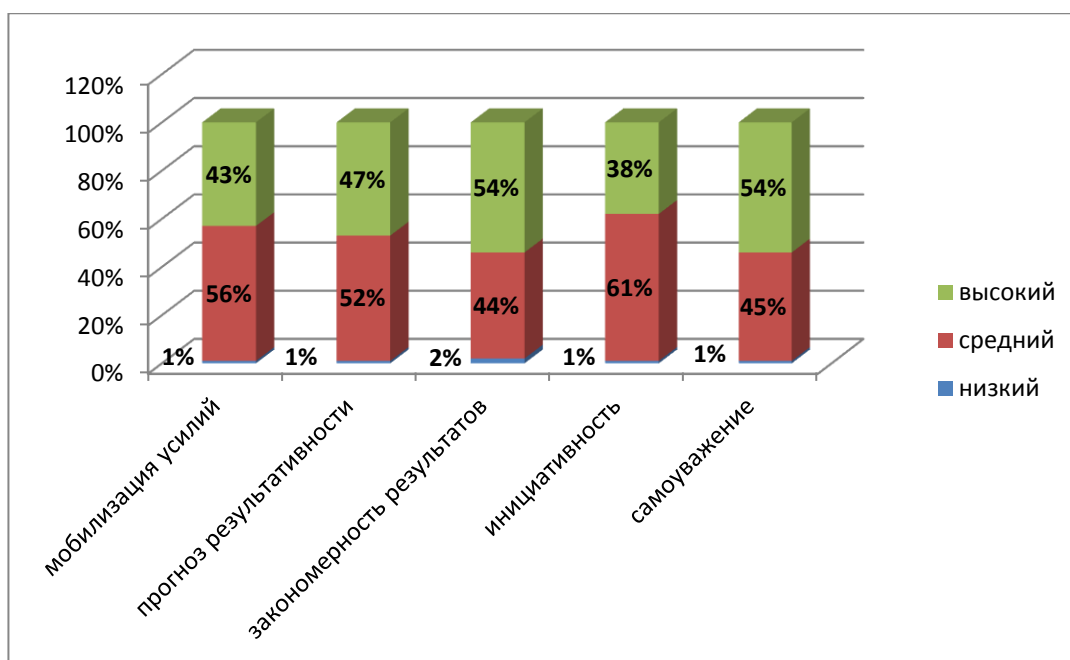


Рисунок 7 – Прогнозные оценки деятельности, причинные факторы и самоуважение педагогов (%)

Составляющие прогнозных оценок деятельности педагогов в своем большинстве имеют средний уровень. По-прежнему, только треть педагогов (38 %) готовы проявлять инициативу в профессиональной деятельности. Позитивным является тот факт, что 43 % педагогов готовы мобилизовать собственные усилия для выполнения профессиональных задач. Однако, этого недостаточно для выполнения задач модернизации образования.

3.1.3. Исследование способности к смыслообразованию, целеполаганию, видению перспективы в профессиональной деятельности

А) Смысложизненные ориентации.

Анализ данных о смысложизненных ориентациях педагогов показал: треть педагогов не имеют достаточно ясных целей в профессиональной деятельности (36 %), не вполне удовлетворены собственной результативностью (29 %) и насыщенностью жизни (22 %), что, безусловно, негативно сказывается на их личностно-профессиональном развитии.

Б) Профессиональная перспектива

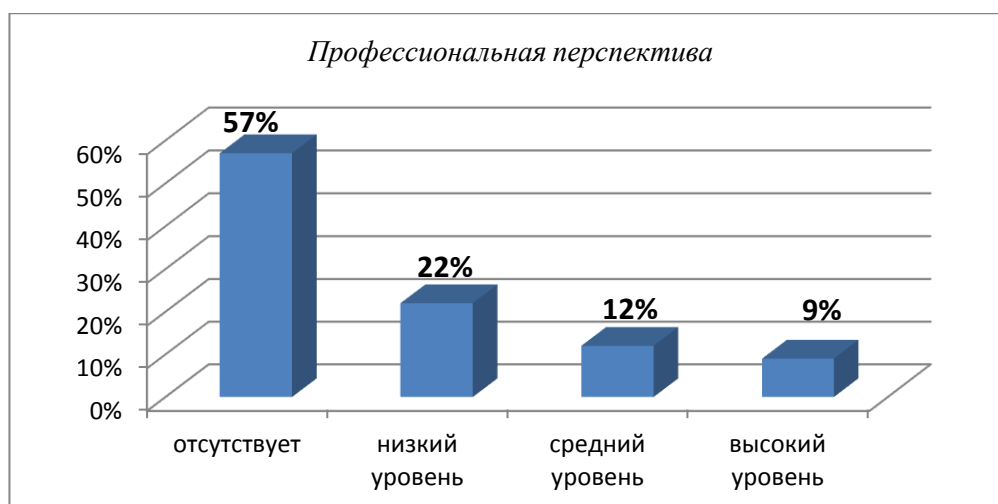


Рисунок 8 – Профессиональная перспектива (%)

Анализ данных показывает, что только 21 % педагогов в современных условиях обладает видением профессиональной перспективы, т. е. имеют смысл в профессиональной деятельности и профессиональные намерения, которые у них согласованы с личными, семейными, жизненными ценностями; они знают свои достоинства и недостатки, имеют достаточный арсенал стратегий преодоления затруднений. Однако, 79 % педагогов либо вообще не имеют профессиональной перспективы, либо она недостаточно очевидна для них. Данный факт позволяет предположить трудности в личностно-профессиональном развитии в условиях модернизации образования.

В) Исследование способности педагогов к саморазвитию

Анализ данных по данной позиции показывает, что 1 % респондентов характеризуется остановившимся саморазвитием; у 67 % – саморазвитие зависит от внешних условий и обстоятельств, поэтому определяется как не сложившееся; только 32 % педагогов демонстрируют активное саморазвитие, выражающееся в стремлении к самопознанию, вере в свои возможности и способности, в рефлексии, принятии ответственности, субъектной позиции, в умении планировать свою деятельность и преобразовывать ее, в стремлении к достижению вершин.

Таким образом, несмотря на высокий уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью и ее результатами современных педагогов,

готовность мобилизовать собственные усилия для выполнения профессиональных задач, их также характеризует неудовлетворенность отношениями с руководством, превалирование материального стимулирования в деятельности, недостаточный уровень притязаний. Треть педагогов (36 %) не имеют достаточно ясных целей в профессиональной деятельности, две трети педагогов (68 %) не способны к активному саморазвитию, 79 % педагогов не обладают ясной профессиональной перспективой, у 44% педагогов преобладают эгоистически-престижные ценности.

Исследование и анализ показателей акмеологической позиции позволил распределить педагогов на две группы: 1) педагоги, обладающие акмеологической позицией; 2) педагоги, у которых акмеологическая позиция отсутствует (рисунок 9).

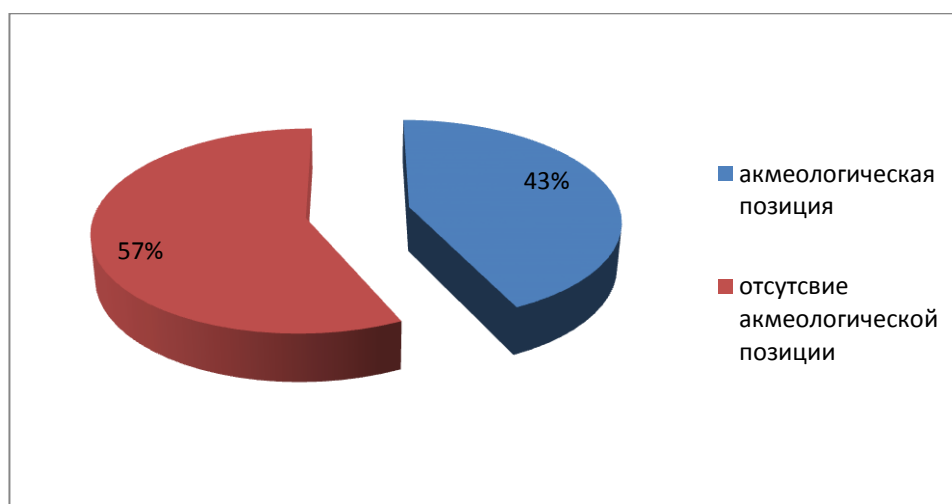


Рисунок 9 – Распределение педагогов по наличию или отсутствию акмеологической позиции (%)

Для педагогов, обладающих акмеологической позицией (43%) характерны: высокая удовлетворенность профессиональной деятельностью и позитивное отношение к нововведениям в ней; внутренний локус контроля, конструктивные стратегии преодоления профессиональных затруднений, наличие профессиональной перспективы, способность к саморазвитию.

Педагоги, не имеющие акмеологической позиции (57%) характеризуются неудовлетворенностью профессиональной деятельностью и нововведениями, внешним локусом контроля, превалированием деструктивных стратегий преодо-

ления профессиональных затруднений, отсутствием профессиональных планов, недостаточным саморазвитием.

Таким образом, только 43 % педагогов в современных условиях демонстрируют наличие акмеологической позиции, у 57 % педагогов акмеологическая позиция отсутствует, что, безусловно, требует разработки и реализации средств по ее развитию.

3.1.4. Исследование базовых условий наличия акмеологической позиции у педагога

На основе анализа теоретических источников (Е. С. Манюкова, 2004; И. П. Цвелюх, 2006; Л. Н. Горбунова, 2010; Е. Н. Вержицкая, 2011; Я. А. Ветрова, 2012; Е. С. Щеголенкова, 2013 и др.), а также в ходе наблюдений и бесед с педагогами в процессе повышения квалификации, сделан вывод о том, что для прогрессивного личностно-профессионального развития педагогу необходимы определенные личностные характеристики (субъектная позиция педагога): высокий уровень рефлексивных способностей, конструктивность коммуникативных связей, способность к эмоциональной и поведенческой саморегуляции, высокая мотивация на саморазвитие, способность критически относиться к результатам собственной деятельности, готовность к сотрудничеству [154,237]. На основании этого выдвинуто предположение о существовании базовых условий, обеспечивающих наличие акмеологической позиции (АП) у педагога: 1) отсутствие профессионального истощения, 2) рефлексия собственных профессиональных трудностей, 3) активный поиск тактик и стратегий их преодоления.

Для подтверждения данного предположения мы осуществили сравнительный анализ двух групп педагогов: группы педагогов с АП и группы педагогов без АП.

1) *Профессиональное истощение* изучалось нами по трем компонентам: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений.

Анализ данных по позициям *эмоциональное истощение и деперсонализация* показывает: большинство педагогов с АП имеют низкие уровни эмоционального истощения (63,6 %) и деперсонализации (85,3 %), тогда как педагогам

без АП в 95,8 % случаев свойственен высокий и средний уровень эмоционального истощения и в 94,6 % случаев высокий и средний уровень деперсонализации (рисунок 10). Эмоциональное истощение проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении, что приводит либо к чрезмерной эмоциональности, либо к чрезмерному равнодушию при контактах с другими людьми, к истощению эмоциональных резервов человека. Деперсонализация обнаруживается в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях – это повышение зависимости от других, в других – повышение негативизма, циничности установок и чувств по отношению к другим людям, дегуманизация (реакции, лишённые сердечности и сочувствия между людьми, с которыми вместе работают или о ком должны заботиться) [50].

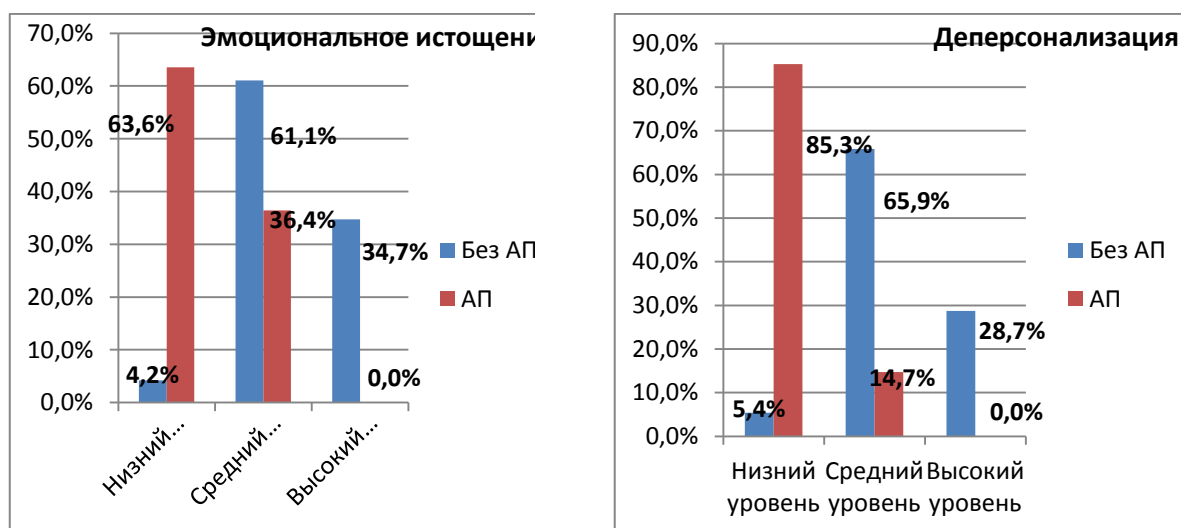


Рисунок 10 – Эмоциональное истощение и деперсонализация (%)

Анализ данных по позициям *редукция личностных достижений* и *общий уровень профессионального истощения* показывает (рисунок 11): большинство педагогов с АП имеют низкий уровень редукции личностных достижений (82,2 %) и в 99,3 % случаев у них наблюдается отсутствие или низкий общий уровень профессионального истощения, что является позитивным фактом. Педагоги без АП характеризуются высоким и средним уровнем редукции личностных достижений (98,2 %), в 100 % случаев высоким (42,5 %) и средним (57,5 %) общим уровнем профессионального истощения, что свидетельствует о необходимости поддержки личностно-профессионального развития данной группы педагогов.

гогов технологиями преодоления профессионального истощения (тренинги, консультирование и др.).

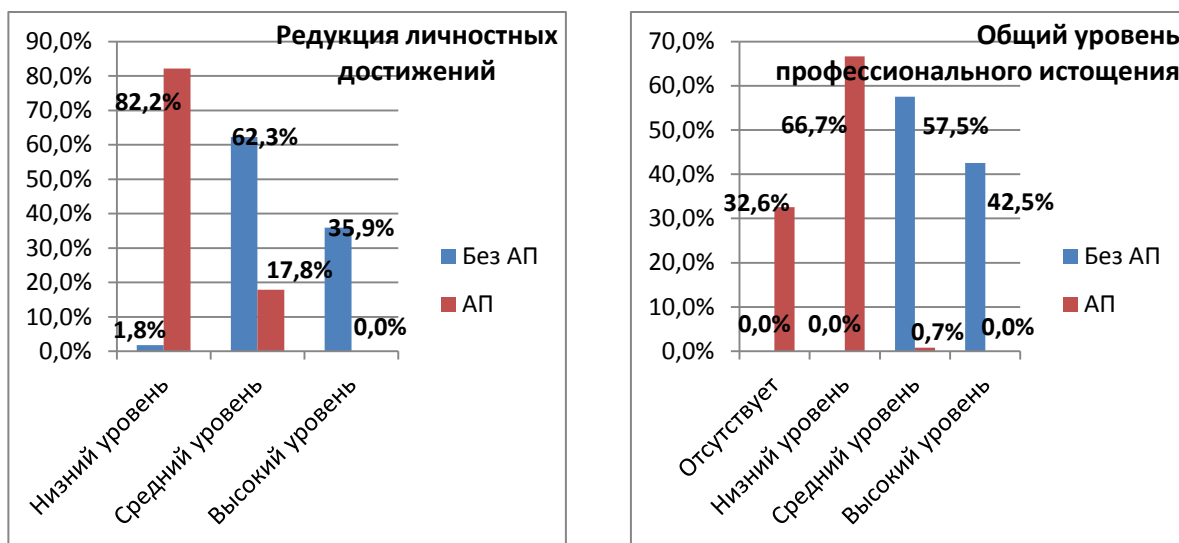


Рисунок 11 – Редукция личностных достижений и общий уровень профессионального истощения педагога (%)

2) **Исследование уровня рефлексии педагогов** дало следующие результаты (рисунок 12): педагоги с АП имеют в 100 % случаев высокий и средний уровень рефлексии, тогда как педагоги без АП в 92,2 % случаев – средний. Данные по онтогенетической рефлексии показывают, что для обеих групп педагогов характерен высокий уровень, однако, в группе педагогов с АП он выше на 26,8 %.

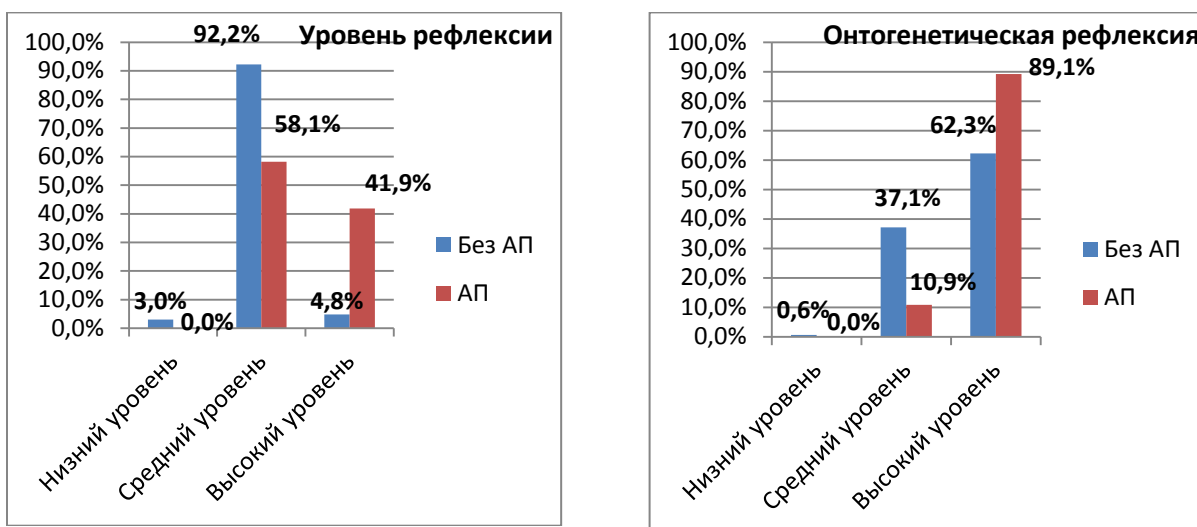


Рисунок 12 – Уровень рефлексии и онтогенетической рефлексии педагога (%)

3) Стратегии преодоления профессиональных затруднений

Среди конструктивных стратегий преодолевающего поведения выделяются: асертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки и осторожные действия.

Анализ данных по стратегиям асертивные и осторожные действия (рисунок 13) показывает, что у педагогов с АП преобладает высокий уровень использования стратегии асертивные действия (55,8 %), тогда как педагоги без АП используют данную стратегию в своем большинстве на среднем уровне (58,7 %); осторожные действия педагоги обеих групп используют на среднем уровне, однако, у педагогов с АП более высокий уровень (на 13 %) владения данной стратегией, чем у педагогов без АП.

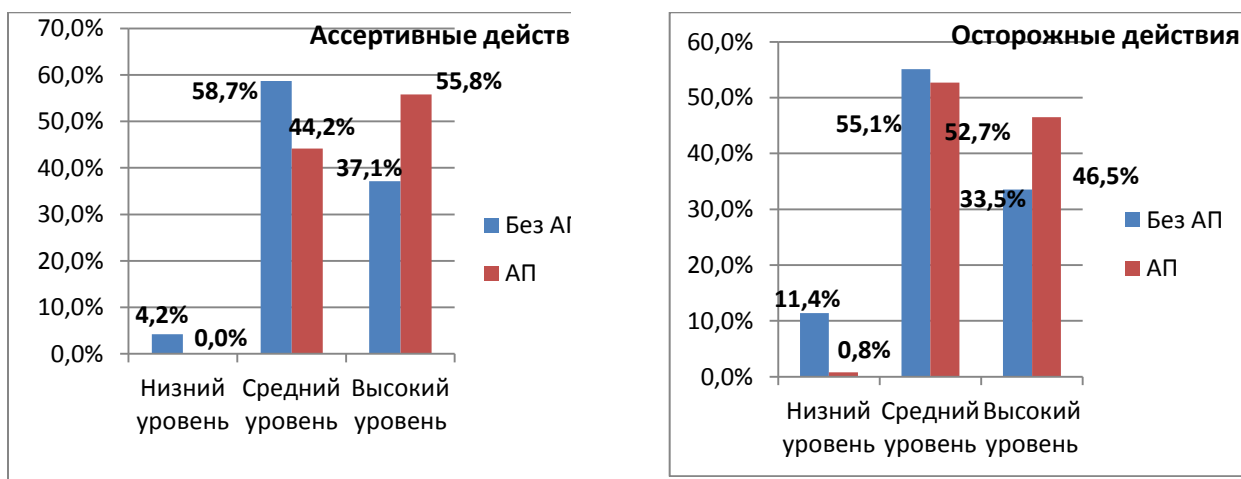


Рисунок 13. Конструктивные стратегии: асертивные и осторожные действия (%)

В результате анализа данных по стратегиям «вступление в социальный контакт» и «поиск социальной поддержки» (рисунок 14) можно отметить, что педагоги обеих групп в большинстве случаев применяют данные стратегии на высоком уровне, однако, у педагогов с АП этот показатель выше (по вступлению в социальный контакт на 17,4 %, по поиску социальной поддержки на 6,1 %), при этом у педагогов с АП низкие показатели по данным стратегиям отсутствуют (0 %), а у педагогов без АП – вступление в социальный контакт на низком уровне у 4,8 %, поиск социальной поддержки – у 6,0 %.

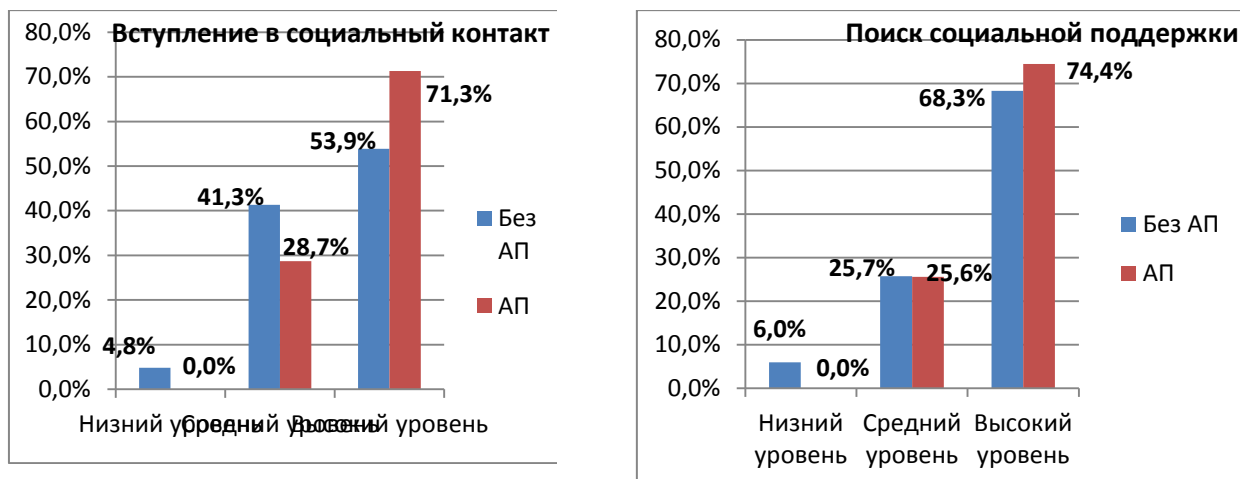


Рисунок 14 – Конструктивные стратегии: вступление в социальный контакт и поиск социальной поддержки (%)

Среди деструктивных стратегий преодолевающего поведения выделяются: импульсивные действия, избегание, непрямые (манипулятивные), ассоциальные и агрессивные действия.

Анализ данных по стратегиям «импульсивные действия» и избегание (рисунок 15) показывает, что педагоги с АП предпочитают использовать импульсивные действия только в 19,4 % случаев, тогда как педагоги без АП – в 38,9 % случаев. Что касается стратегии избегания, то здесь различия между группами состоят в следующем: низкий уровень использования у педагогов с АП больше на 13,4 %, а высокий уровень использования данной стратегии ниже на 4,2 %.

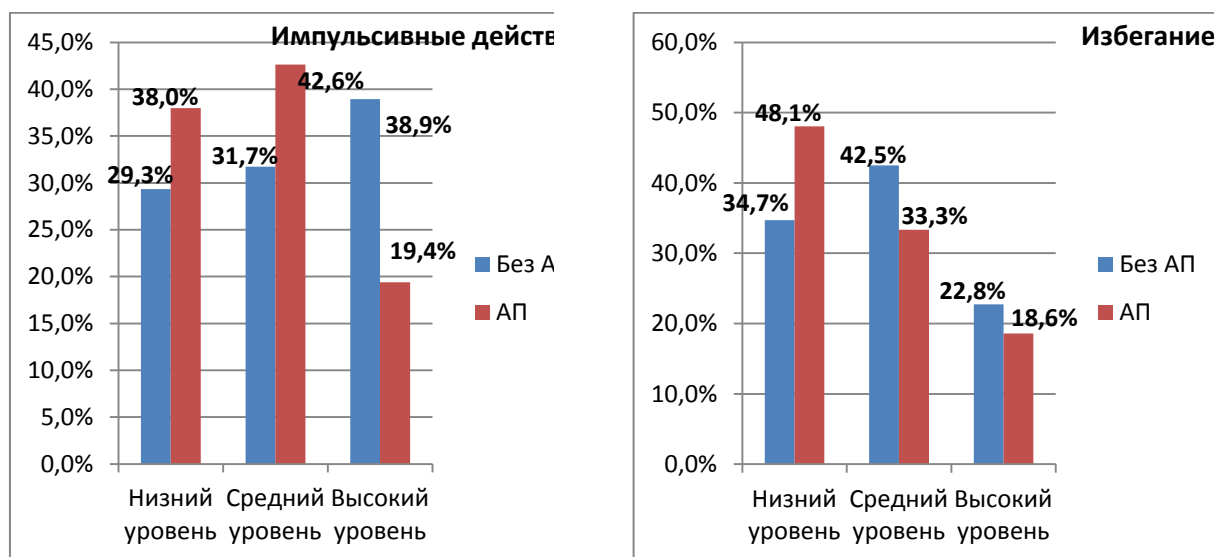


Рисунок 15 – Деструктивные стратегии: импульсивные действия и избегание (%)

Анализ данных по стратегии «непрямые (манипулятивные) действия», показывает, что педагоги с АП предпочитают ее не использовать в 42,6 % случаев, тогда как педагоги без АП только в 24,6 % случаев, т. е. почти в два раза меньше.

Анализ данных по стратегиям «асоциальные и агрессивные действия» показывает (рисунок 16), что педагоги с АП предпочитают не использовать в 97,7 % ассоциальные и в 71,9 % случаев агрессивные действия, у педагогов без АП этот показатель намного ниже по позиции ассоциальные действия (на 31,8 %), и значительно ниже по позиции агрессивные действия (на 65,3 %). Как достаточно тревожный, можно отметить факт готовности педагогов без АП использовать агрессивные действия на высоком (13,8 %) и среднем (71,9 %) уровнях.

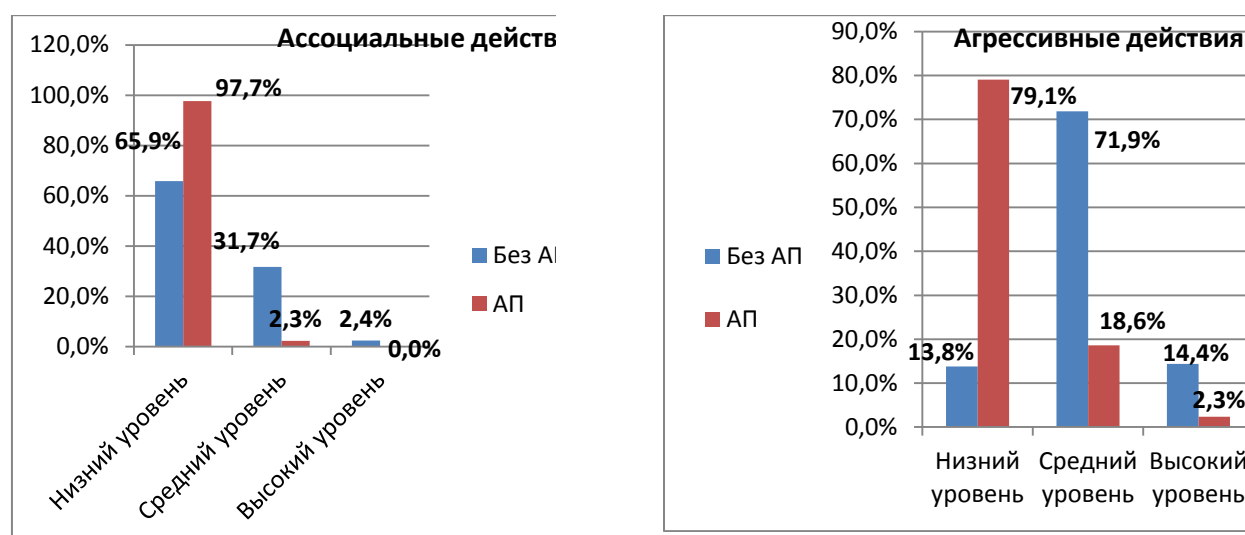


Рисунок 16. Деструктивные стратегии: ассоциальные и агрессивные действия (%)

Таким образом, становится очевидным, что по всем выделенным нами показателям существует достаточно видимая разница между двумя группами педагогов: с акмеологической позицией и без нее.

Для обоснования статистической достоверности различий между исследуемыми показателями был использован U-критерий Манна-Уитни.

Таблица 10

Профессиональное истощение

Показатель	U-критерий Манна-Уитни	Значимость
Эмоциональное истощение	3060	0,001
Деперсонализация личности	1730	0,001
Редукция личностных достижений	1447	0,001

Статистические различия между показателями профессионального истощения у группы педагогов с АП и группы педагогов без АП с достоверной вероятностью 99 % выявлены по следующим показателям: эмоциональное истощение ($p=0,001$), деперсонализация, ($p=0,001$), редукция личностных достижений ($p=0,001$).

Таблица 11

Рефлексия

Показатель	U-критерий Манна-Уитни	Значимость
Рефлексия	6741	0,001
Онтогенетическая рефлексия	7962,5	0,001

Статистические различия между показателями рефлексии у группы педагогов с АП и группы педагогов без АП с достоверной вероятностью 99 % выявлены по следующим показателям: рефлексия ($p=0,001$), онтогенетическая рефлексия ($p=0,001$).

Таблица 12

Стратегии преодоления профессиональных затруднений

Показатель	U-критерий Манна-Уитни	Значимость
Ассертивные действия	8802	0,001
Вступление в социальный контакт	8885	0,001
Поиск социальной поддержки	9571,5	0,035
Осторожные действия	8977,5	0,002
Импульсивные действия	8897,5	0,002
Избегание	10267,5	0,194
Непрямые действия	9094,5	0,005
Асоциальные действия	7539	0,000
Агрессивные действия	3690	0,000

Статистические различия между показателями стратегий преодоления профессиональных затруднений у группы педагогов с АП и группы педагогов без АП с достоверной вероятностью 98,6 % выявлены по следующим показате-

лям: ассертивные действия ($p=0,001$), вступление в социальный контакт ($p=0,001$), поиск социальной поддержки ($p=0,035$), осторожные действия ($p=0,002$), импульсивные действия ($p=0,002$), не прямые действия ($p=0,005$), асоциальные действия ($p=0,000$), агрессивные действия ($p=0,000$). Статистические различия по показателю «избегание» не были выявлены.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о существовании базовых условий наличия акмеологической позиции педагога: 1) развитая рефлексия; 2) конструктивные стратегии преодоления профессиональных затруднений; 3) отсутствие профессионального истощения.

3.1.5 Исследование уровней акмеологической позиции педагогов

Для исследования уровней акмеологической позиции была определена выборка педагогов, имеющих акмеологическую позицию – 129 чел. (43 %).

Выделение уровней акмеологической позиции педагога (базовый, высокий и высший) методом теоретического анализа было осуществлено в главе 1, характеристики уровней акмеологической позиции представлены в таблице 2 (глава 2). Статистическая достоверность наличия трех групп респондентов с различным уровнем акмеологической позиции была подтверждена на основе кластерного анализа показателей акмеологической позиции. Первую группу респондентов (базовый уровень) составили 51 % педагогов, вторую группу (высокий уровень) – 28 %, третью группу (высший уровень) – 21 % (таблица 13).

Таблица 13

Акмеологическая позиция	Показатель	1 тип (Кластер №1; 51 %)		2 тип (Кластер №2; 28 %)		3 тип (Кластер №3; 21 %)	
		М	σ	М	σ	М	σ
Отношение к профессиональной деятельности	Духовно-нравственные ценности	136,2	18,9	157,1	25,87	188,5	20
	Эгоистически-престижные ценности	159,4	16,7	151,7	23,9	143,4	18,7
	Удовлетворенность профессиональной деятельностью	13,4	2,4	18,7	2,8	21,6	2,3

Акмеологическая позиция	Показатель	1 тип (Кластер №1; 51 %)		2 тип (Кластер №2; 28 %)		3 тип (Кластер №3; 21 %)	
		М	σ	М	σ	М	σ
Отношение к нововведениям	Смыслжизненные ориентации	81,2	4,8	97,6	11,2	121,3	16,4
	Профессиональная перспектива	2	0	3,31	0,47	4	0
Мотивация достижения	Локус контроля	12,4	3,4	18,6	2,8	23,4	3,7
	Уровень притязаний	6,4	2,6	10	2,7	12,6	2,3
	Способность к саморазвитию	36,8	4,1	48,4	2,9	60,6	4,6

1-й тип выборки составляет 51 %. Педагоги данного типа выборки характеризуются преобладанием эгоистически-престижных ценностей (136,2), в сравнении духовно-нравственными ценностями (159,4), средним уровнем удовлетворенности профессиональной деятельностью (13,4), уровнем осмысленности жизни выше среднего (81,2), недостаточным видением профессиональной перспективы (2). Показатель локуса контроля находится на нижней границе среднего уровня (12,4), уровень притязаний – на среднем (6,4), способность к саморазвитию – на среднем уровне (36,8). Значения показателей АП у педагогов данного типа выборки ниже, чем показатели АП в выборках 2-го и 3-го типа, поэтому их можно условно назвать «педагоги с базовым уровнем акмеологической позиции».

2-ой тип выборки составляет 28 %. У педагогов данного типа выборки выражены как духовно-нравственные (157,1), так и эгоистически-престижные ценности (151,7). Показатель удовлетворенности профессиональной деятельностью находится на верхней границе среднего уровня (18,7). Показатель осмысленности жизни имеет высокий уровень (97,6), профессиональная перспектива – средний уровень (3), локус контроля – средний уровень (18,6), уровень притязаний – выше среднего (10), способность к саморазвитию – выше среднего (48,4). Педагоги данной группы отличаются от педагогов 1-го типа выборки повышением показателей АП, что является основанием для определения этой группы педагогов как «педагоги с высоким уровнем акмеологической позиции».

3-ий тип выборки составляет 21 %. Для педагогов данного типа выборки свойственно: преобладание духовно-нравственных ценностей (188,5), в сравнении с эгоистически-престижными ценностями (143,4), высокий уровень удовлетворенности профессиональной деятельностью (21,6), высокий уровень осмысленности жизни (121,3), высокий уровень профессиональной перспективы (4), высокий уровень локуса контроля (23,4), высокий уровень притязаний (12,6), высокий уровень способности к саморазвитию (60,6). У данных педагогов показатели АП значительно выше по сравнению с двумя другими группами, поэтому они получают название «педагоги с высшим уровнем акмеологической позиции».

При вычислении достоверности различий между показателями акмеологической позиции педагогов с базовым ($n=66$), высоким уровнем ($n=36$) и высшим уровнем ($n=27$) использовали U-критерий Манна-Уитни, анализ полученных результатов (таблица 14 и 15, Приложение 2) при $p \leq 0,05$, показал, что:

- педагоги с высоким уровнем АП отличаются от педагогов с базовым уровнем следующими характеристиками: цели в жизни ($p=0,024$), саморазвитие ($p=0,000$), интерес к работе ($p=0,043$), видение профессиональной перспективы ($p=0,000$), достижения ($p=0,001$) и сохранение индивидуальности ($p=0,004$).

- педагоги с высшим уровнем АП отличаются от педагогов с высоким уровнем по следующим характеристикам: цели в жизни ($p=0,045$); удовлетворенность самореализацией ($p=0,003$), локус контроля – Я ($p=0,005$); локус контроля – Жизнь ($p=0,015$); осмысленность жизни ($p=0,000$); мотивационная структура (внутренний мотив ($p=0,024$), познавательный мотив ($p=0,001$), состязательный мотив ($p=0,000$)); достижение трудных целей ($p=0,000$); приращение личностной значимости результатам деятельности ($p=0,030$); уровень сложности задания ($p=0,000$), проявление волевого усилия ($p=0,000$), прогноз-ные оценки деятельности ($p=0,000$), уровень притязаний ($p=0,000$), саморазви-

тие ($p=0,000$), *интерес к работе* ($p=0,002$), *общая удовлетворенность трудом* ($p=0,016$), *видение профессиональной перспективы* ($p=0,000$).

Достоверность различий между всеми уровнями акмеологической позиции педагогов оценивали по Н-критерию Крускала-Уолеса. Анализ полученных результатов при $p \leq 0,05$ (таблица 16, Приложение 3) показал, что наиболее значимыми являются следующие показатели: *цели в жизни* ($p=0,000$); *осмысленность жизни* ($p=0,000$); *достижение трудных целей* ($p=0,000$); *саморазвитие* ($p=0,000$), *интерес к работе* ($p=0,000$), *стимулирующие факторы* ($p=0,000$), *видение профессиональной перспективы* ($p=0,000$).

Анализ показателей и уровней акмеологической позиции педагога позволяет сделать следующие выводы:

1. 57 % педагогов не имеют акмеологической позиции, что затрудняет их прогрессивное личностно-профессиональное развитие в условиях модернизации образования; только 21 % педагогов с акмеологической позицией находятся на высшем уровне ее развития, половина педагогов (51 %) имеет базовый уровень АП, что обосновывает необходимость разработки акмеологического инструментария по развитию акмеологической позиции педагога.

2. Показателями, имеющими достоверные различия между всеми уровнями акмеологической позиции педагогов, а значит, обеспечивающими прогрессивное личностно-профессиональное развитие педагога, являются: *способность к смыслообразованию и целеполаганию* (осмысленность жизни, цели в жизни, достижение трудных целей), *видение профессиональной перспективы* (профессиональная перспектива, интерес к работе, стимулирующие факторы, саморазвитие). Таким образом, акмеологическая позиция педагога определяется не только содержательным аспектом: как система отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающая мотивацию на высокие достижения в деятельности, фактор прогрессивного личностно-профессионального развития педагога (Е. Н. Вержицкая); но и функциональ-

ным аспектом: способностью к смыслообразованию, целеполаганию, видению перспективы в профессиональной деятельности.

3. Значимыми характеристиками, обеспечивающими динамику акмеологической позиции (движение к высшему уровню) являются: цели в жизни и ееосмысленность, достижение трудных целей, саморазвитие, интерес к работе, стимулирующие факторы, видение профессиональной перспективы.

3.2 Разработка технологии развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации

Разрабатывая технологию развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации, мы использовали технологии, ориентированные на прогрессивное личностно-профессиональное развитие и имеющие высокую степень «акмеологичности» (А. М. Князев, И. В. Одинцова, 2008, Н. В. Козлова, 2010 и др.). К технологиям первой группы акмеологичности (обладающие высоким развивающим потенциалом) относятся: игровые технологии (деловая игра, рефлексивная игра, организационно-деятельностная игра, организационно-коммуникативная игра и др.); тренинги (акмеологический тренинг, профессионально-ситуативный тренинг, социально-психологический тренинг и др.); моделирование профессиональных ситуаций; обучение на основе изучения конкретных ситуаций (кейс-стади); технология обучения через дискуссию; знаково-контекстное, проблемное и проектное обучение и др [112].

Акмеологический анализ феномена технологии позволяет выделить ее сущностные характеристики, которые используются при разработке акмеориентированных технологий [117, с. 119]:

1. Акмеориентированные технологии можно применять как процесс; как образование; как сторону общественных отношений; как способ (вид, момент) деятельности.

2. Акмеориентированные технологии можно рассматривать как средство не только практического, но и творческого достижения поставленных целей.

3. «Творческое» в акмеориентированных технологиях будет выражать этимологическую сущность технологии; «искусство», «мастерство».

4. Определенный «момент», «способ», «прием» акмеориентированной технологии может иметь содержание и форму конкретной техники. Техника может применяться как «сила воздействия», как «манера», как «контроль» (ситуации, поступков, состояний).

5. Применяемое в данных технологиях акмеологическое знание должно быть технологизировано по определенным критериям, соотносимым с его сущностными проекциями.

В качестве организационно-педагогических принципов построения технологии развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации мы взяли принципы, обозначенные Л. Н. Горбуновой и И. П. Цвелюх [63, с. 27–28]: *принцип гуманизации* заключается в создании условий для развития внутренних потребностей совершенствования и реализации профессионального потенциала и предполагает учет особенностей личностно-профессионального развития педагога; *принцип самобытности личности*, ориентирующий педагога на обнаружение личностного смысла в проявлении профессиональной активности; *принцип комплексности и последовательности*, проявляющийся в создании сбалансированного образовательного и поддерживающего пространства, реализацию образовательных технологий на основе системно-деятельностного подхода; *принцип дифференциальной вариативности*, проявляющийся как на уровне процессуальных характеристик процесса повышения квалификации (модульная структура ДПОП: выбор модулей; очные и дистанционные формы образования и т. д.), так и по отношению к самому слушателю (учет уровня субъектности педагога); *принцип фасилитации* деятельности предполагает создание благоприятных условий для образовательной деятельности в ходе курсовой подготовки, облегчения, стимулирования, активизации личностно-профессионального развития педагогов; предоставление свободы выбора, ответственности,

самостоятельности; *принцип рефлексивности* обеспечивает соотнесение уровня притязаний и уровня возможностей (аутопсихологической компетентности), собственного опыта работы с новыми требованиями к профессионалу.

Акмеориентированный процесс повышения квалификации педагога, в котором будет реализована технология развития акмеологической позиции, вслед за названными авторами наделяется нами рядом функций [там же, с. 30]: *развивающая функция* ориентирована на развитие умений, необходимых для совершенствования профессиональной деятельности; *консалтинговая функция* предполагает информирование и оказание помощи педагогу по поводу конкретного запроса путем предположения вариативных способов решения проблемы или актуализацию соответствующих способностей педагога; *гармонизирующая функция* обеспечивает согласование ценностных ориентиров, потребностей и возможностей педагога с требованиями собственной профессиональной ситуации, профессионального сообщества и изменяющимися условиями трудовой деятельности; *мотивационная функция* способствует переводу внешней мотивации профессионального поведения педагога во внутреннюю, согласованию личностных и ситуативных факторов мотивированного поведения; *психотерапевтическая функция* имеет своей задачей помощь педагогу в поиске и выборе путей конструктивного преодоления профессиональных затруднений, препятствующих успешной профессионализации.

Данные положения явились предпосылкой и основанием для разработки технологии развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации. *Технология развития акмеологической позиции* педагога представляет собой акмеориентированную технологию – совокупность методов, приемов и техник, которые обеспечивают достижение педагогом более высокого уровня профессионализма [112,117,148].

Технология развития акмеологической позиции педагога осуществляется в курсовой период через модули в дополнительных профессиональных образо-

вательных программах в объеме от 18 до 36 часов (*приложение 4*), а также через организацию внутрифирменного повышения квалификации, предусматривающую психолого-акмеологическое сопровождение педагога в стенах своего образовательного учреждения специалистами-акмеологами (рисунок 17).



Рисунок 17 – Технология развития акмеологической позиции педагога

Первый (диагностический этап) технологии представлен диагностикой (до и после реализации технологии) наличия и уровня акмеологической позиции педагога (методики диагностики представлены в таблице 3). В качестве результата, свидетельствующего об эффективности реализуемой технологии, выступает динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации (повышение уровня акмеологической позиции).

Второй (практический этап): предполагает развитие акмеологической позиции педагога средствами акмеориентированных технологий (*автор-составитель Я. А. Ветрова*), подробное описание которых представлено в приложении 4:1) *Методика «Актуальные и потенциальные смыслы и ценности педагогической деятельности»*. Цель методики: осознание педагогом общих смыслов и ценностей педагогической деятельности, смыслов и ценностей собственной профессиональной деятельности. 2) *«Рефлексивный практикум»*. В рефлексивном практикуме рассматривается психологическое содержание феномена рефлексии: ее механизмы, роль и место в сознании и деятельности педагога; реализуются способы и методы развития рефлексивных способностей педагога. *Цель*: развитие рефлексивных способностей педагогов-участников. 3) *Практикум по управлению собой и собственным временем*. Состоит из двух частей: самоменеджмент (управление собой, где целью является освоение и использование педагогом эффективных методов организации своей деятельности, с учетом собственных ресурсов); тайм-менеджмент (управление временем, где цель: овладеть техниками оптимального использования своего времени). 4) *Мотивационный тренинг*. Цель тренинга состоит в изучении методов активизации, стимулирования и управления мотивацией, в освоении способов мотивирования и самомотивирования. 5) *Тренинг по актуализации акмеологического потенциала*. Цель: активизация акмеологического потенциала, как возможность не только соответствовать профессиональным требованиям, но и осуществлять интенсивное личностно-профессиональное развитие. 6) *Психологический марафон «Забота о себе»*. Цель марафона состоит в исследовании умения специалистов заботиться о себе через рассмотрение следующих тем: «работа над собой» и «забота о себе» (соотношение понятий); объект и субъект заботы; мера в заботе о себе; ресурсы заботы о себе; забота о себе как процесс самосовершенствования. 7) *Методика «Индивидуальная акмеологическая профессиональная траектория»*. Цель методики состоит в построении индивидуальной профессиональной акмеологической траектории (составление индивидуального плана личностно-профессионального развития). Дополнительным этапом

реализации методики является *индивидуальное акмеологическое консультирование*, с целью достижения вершин профессионализма.

Третий (этап акмеологического сопровождения педагога *вмежкурсовой период*) предполагает поддержку и стимулирование прогрессивного личностно-профессионального развития и реализуется через индивидуальные и групповые мероприятия: 1) индивидуальное акмеологическое консультирование (с целью достижения вершин профессионализма); 2) психолого-акмеологическое сопровождение подготовки резерва конкурсов профессионального мастерства; 3) клубы молодых специалистов; 4) профессиональные объединения педагогов; 5) семинары (по актуальным вопросам педагогической практики); 6) тренинги (по развитию профессионально важных качеств); 7) дни психологической культуры; 8) мастер-классы; 9) супервизию профессиональной деятельности.

Технология развития акмеологической позиции педагога является компонентом системы акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития педагога в процессе повышения квалификации (приложение 5), разрабатываемой в Институте повышения квалификации г. Новокузнецка с 2001 года. Система акмеологического сопровождения педагога в процессе повышения квалификации (Я. А. Ветрова, Е. С. Щеголенкова, 2012) предполагает мероприятия не только в курсовой и межкурсовой периоды, где реализуется технология развития акмеологической позиции педагога, но и мероприятия в докурсовой период [47].

Акмеологическое сопровождение, охватывающее докурсовой период, имеет своей целью развитие и становление субъектной позиции и представлено *технологией акмеологического консультирования* (Е. С. Щеголенкова, 2012). Технология акмеологического консультирования направлена на восстановление субъектной позиции педагога. Снижение субъектности у педагога связано с переживаниями профессиональных кризисов и профессиональным истощением. Профессиональное истощение на деятельностном уровне обнаруживается в невозможности достигать положительных результатов труда, а на личностном

уровне – в негативном эмоциональном реагировании на преобразования в деятельности нововведения. Поэтому именно способность выступать субъектом личностно-профессионального развития является основой для дифференциации способов и методов взаимодействия с педагогом в процессе повышения квалификации [237, с. 95–97]. Таким образом, восстановление субъектной позиции выступает «стартовой площадкой» для развития акмеологической позиции педагога.

Такой системный подход при организации акмеологического сопровождения педагога в процессе повышения квалификации позволяет решать задачи развития психолого-акмеологических компетентностей педагога, и оказывать помощь педагогам в преодолении кризисных личностно-профессиональных состояний, обретении способности управлять собственным личностно-профессиональным развитием.

3.3. Исследование динамики акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации

В формирующем эксперименте участвовали 100 человек, были сформированы 4 группы: 2 – контрольные по 25 человек, 2 – экспериментальные по 25 человек. Далее для удобства интерпретации анализируемых показателей мы будем называть их *контрольная* и *экспериментальная группа*. В контрольной группепроводился психологический модуль (18-36 часов), предусмотренный во всех программах повышения квалификации педагогов (*приложение 6*). В экспериментальной группе реализовывалась технология развития акмеологической позиции педагога.

Перед проведением формирующего эксперимента, была оценена однородность выборки экспериментальной и контрольной групп, с целью получения статистически достоверных выводов по результатам эксперимента. Для доказательства однородности групп, нами использовался U-критерий Манна-Уитни, позволяющий оценить однородность независимых выборок (*таблица 17*,

приложение 7). Анализ данных показал статистически значимые различия в показателях: состязательный мотив ($p=0,039$), профессиональная ответственность ($p=0,001$) и достижения ($p=0,022$). Несмотря на статистически значимые различия в показателях: «состязательный мотив», «профессиональная ответственность» и «достижения», мы можем считать данные группы однородными, при условии исключения перечисленных показателей из анализа динамики акмеологической позиции в экспериментальной и контрольной группах.

В контрольной и экспериментальной группах до эксперимента было одинаковое количество педагогов без акмеологической позиции (40%), с базовым уровнем (36%), с высоким (24%). Педагоги с высшим уровнем акмеологической позиции (АП) в эксперименте не участвовали. Сравнительная гистограмма групп до и после эксперимента представлена на рисунке 18.

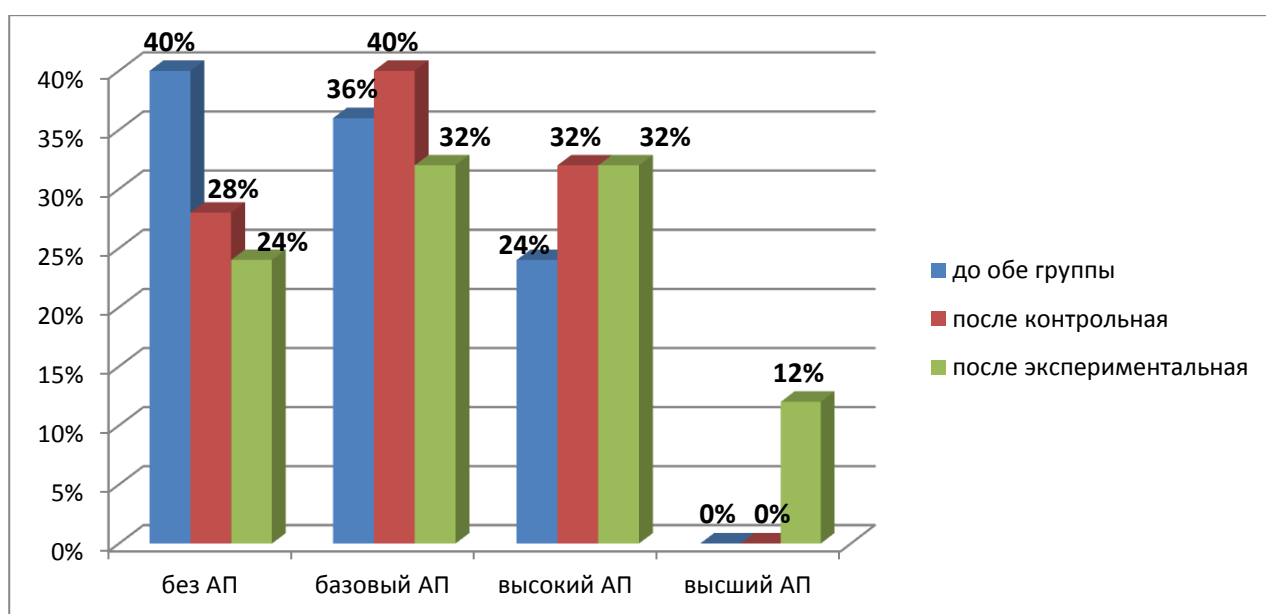


Рисунок 18 – Контрольная и экспериментальная группы до и после эксперимента (%)

Таким образом, в контрольной группе количество педагогов без АП уменьшилось на 12 %, тогда как в экспериментальной таких педагогов стало меньше на 16 %; при этом в контрольной группе не констатируется высший уровень АП (0 %) после эксперимента, тогда как в экспериментальной группе педагогов с высшим уровнем АП – 12 %; количество педагогов с АП в контрольной группе после эксперимента – 72 %, но 40 % из них имеют только

базовый уровень АП, тогда как количество педагогов с АП в экспериментальной группе после эксперимента – 76 %, и из них 44 % имеют высокий и высший уровень АП.

Для того чтобы проверить статистическую достоверность различий в контрольной и экспериментальной группах до и после эксперимента, мы обратились к критерию Вилкоксона. Анализ полученных результатов (*таблица 18 и 19, Приложение 8*) при $p \leq 0,05$ показал, что:

- в контрольной группе стали достоверно выше два показателя: *познавательный мотив* ($p=0,044$) и *общий показатель эгоистически-престижных ценностей* ($p=0,008$), остальные показатели остались без изменений;

- в экспериментальной группе стал достоверно выше *уровень акмеологической позиции* ($p=0,000$), а также следующие показатели: *категория* ($p=0,000$); *внутренний мотив* ($p=0,002$); *саморазвитие* ($p=0,000$); *уровень притязаний в профессиональной деятельности* ($p=0,052$); *профессиональная перспектива* ($p=0,004$); *общий показатель духовно-нравственных ценностей* ($p=0,007$), включающий в себя: *развитие себя* ($p=0,018$); *духовное удовлетворение* ($p=0,018$); *креативность* ($p=0,027$); *социальные контакты* ($p=0,018$).

Таким образом, повышение уровня акмеологической позиции констатируется только в экспериментальной группе. Также в экспериментальной группе количество достоверно значимых показателей, которые отражают направленность на прогрессивное личностно-профессиональное развитие, значительно больше (в два раза), чем в контрольной группе.

Сравним контрольную и экспериментальную группы после эксперимента с целью выявления значимых различий. В данном случае статистическая достоверность различий проверялась нами при помощи U-критерия Манна-Уитни. Анализ полученных результатов (*таблица 20, Приложение 9*) при $p \leq 0,05$ показал, что:

1. Значимым различием контрольной и экспериментальной после эксперимента является уровень акмеологической позиции ($p=0,025$);

2. Значимыми различиями контрольной и экспериментальной после эксперимента являются следующие показатели: *познавательный мотив* ($p=0,054$); *достижение трудных целей* ($p=0,059$); *саморазвитие* ($p=0,035$); *креативность* ($p=0,044$); *развитие себя* ($p=0,005$); остальные показатели остались без изменений.

Таким образом, только в экспериментальной группе наблюдается повышение уровня акмеологической позиции педагога, что позволяет сделать вывод о том, что динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации обеспечивается акмеологическим подходом, реализующим целостную систему принципов и закономерностей совершенствования профессионализма человека как субъекта личностно-профессионального развития, через реализацию технологии развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения его квалификации (в курсовой и межкурсовой периоды).

Прогрессивное личностно-профессиональное развитие отражается не только на уровне личностных характеристик педагога, но и на уровне изменения деятельности. Деятельностный аспект личностно-профессионального развития педагога изучался посредством следующих характеристик: категория; участие в научно-практических конференциях (НПК), статьи в профессиональных сборниках, журналах; участие в методических объединениях (МО), участие в мастер-классах; участие в конкурсах профессионального мастерства; качество обучения; реализация инновационных образовательных технологий; призовые места школьников в олимпиадах; участие школьников в научно-исследовательской работе (НИР).

Через год после реализации технологии развития акмеологической позиции педагога у 22 педагогов экспериментальной группы (повысивших уровень акмеологической позиции на момент реализации технологии) изучались изменения деятельностных характеристик личностно-профессионального развития (*таблица 21, приложение 10*). Статистическая достоверность проверялась посредством применения непараметрического критерия Вилкоксона (*таблица 22*).

Таблица 22

*Деятельностный аспект личностно-профессионального
развития педагогов*

<i>Показатель</i>	<i>Критерий Вилкоксона</i>	<i>Значимость</i>
Категория	-1,890	0,059
Участие в НПК	-4,400	0,000
Статьи	-4,456	0,000
Участие в МО	-3,419	0,001
Участие в мастер-классах	-2,828	0,005
Участие в конкурсах профессионального мастерства	-4,145	0,000
Качество обучения	-3,621	0,000
Использование инновационных образовательных технологий	-2,714	0,007
Призовые места школьников в олимпиадах	-4,245	0,000
Участие школьников в НИР	-4,413	0,000

Анализ данных показывает, что наблюдаются статистически значимые изменения по всем деятельностным характеристикам личностно-профессионального развития педагогов.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что динамика акмеологической позиции педагога свидетельствует о его прогрессивном личностно-профессиональном развитии и обеспечивается технологией развития акмеологической позиции в процессе повышения квалификации педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретико-методологического изучения психологической и акмеологической научной литературы и собственного проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Анализ личностно-профессионального развития педагога как психолого-акмеологической проблемы показывает, что в период модернизации образования у педагогов обостряются профессиональные кризисы, актуализируются профессиональные затруднения, изменяется вектор личностно-профессионального развития, возникает негативный эмоциональный фон. В связи с этим необходимо создавать профессиональные образовательные пространства, в которых будет усилено действие акмеофакторов личностно-профессионального развития педагога (акмеологической позиции педагога).

2. *Акмеологическая позиция педагога* определяется не только содержательным аспектом: как система отношений к профессиональной деятельности и нововведениям в ней, обеспечивающая мотивацию на высокие достижения в деятельности, фактор прогрессивного личностно-профессионального развития педагога (Е. Н. Вержицкая); но и функциональным аспектом: способностью к смыслообразованию, целеполаганию, видению перспективы в профессиональной деятельности.

Существуют базовые условия наличия акмеологической позиции педагога:

– *развитая рефлексия* – с достоверной вероятностью 99 % выявлена по следующим показателям: рефлексия ($p=0,001$), онтогенетическая рефлексия ($p=0,001$);

– *конструктивные стратегии преодоления профессиональных затруднений* – с достоверной вероятностью 98,6 % выявлены по следующим показателям: ассертивные действия ($p=0,001$), вступление в социальный контакт ($p=0,001$), поиск социальной поддержки ($p=0,035$), осторожные действия ($p=0,002$), им-

пульсивные действия ($p=0,002$), непрямые действия ($p=0,005$), асоциальные действия ($p=0,000$), агрессивные действия ($p=0,000$);

– *отсутствие профессионального истощения* – с достоверной вероятностью 99 % выявлены по следующим показателям: эмоциональное истощение ($p=0,001$), деперсонализация, ($p=0,001$), редукция личностных достижений ($p=0,001$).

Акмеологическая позиция педагога имеет уровневую структуру: базовый, высокий и высший уровни. На *базовом уровне* акмеологической позиции (51 %) педагог характеризуется преобладанием эгоистически-престижных ценностей (собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение индивидуальности); средним уровнем удовлетворенности своей профессиональной деятельностью; выраженным выше среднего уровнем осмысленности жизни; недостаточным видением профессиональной перспективы; противоречивым локусом контроля, средним уровнем притязаний и способности к саморазвитию. Для педагога с *высоким уровнем* акмеологической позиции (28 %) характерны: выраженность духовно-нравственных и эгоистически-престижных ценностей; удовлетворенность своей профессиональной деятельностью на уровне выше среднего; высокий уровень осмысленности жизни; средний уровень видения профессиональной перспективы; невыраженный внутренний локус контроля, уровень притязаний и способность к саморазвитию выше среднего. *Высшему уровню* акмеологической позиции (21 %) свойственно: преобладание ценностей развития (духовно-нравственных ценностей: развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, социальные контакты); высокий уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью; высокий уровень осмысленности жизни; высокий уровень видения профессиональной перспективы; внутренний локус контроля, высокий уровень притязаний и способности к саморазвитию.

3. *Технология развития акмеологической позиции педагога* представляет собой акмеориентированную технологию. При ее разработке использованы технологии, ориентированные на прогрессивное личностно-профессиональное разви-

тие и имеющие высокую степень «акмеологичности» (А. М. Князев, И. В. Одинова, 2008, Н. В. Козлова, 2010 и др.): игровые технологии, тренинги, моделирование профессиональных ситуаций, технология обучения через дискуссию и др.

Данная технология является составной частью *системы акмеологического сопровождения педагога*, состоящей из: технологии акмеологического консультирования (до курсовой период); технологии развития акмеологической позиции в процессе повышения квалификации (курсовой период) и акмеологического сопровождения педагога (межкурсовой период).

Технология развития акмеологической позиции включает в себя: *диагностический этап* (отношение к профессиональной деятельности, отношение к нововведениям, мотивация достижение успеха, наличие базовых условий акмеологической позиции); *практический этап* («Актуальные и потенциальные смыслы и ценности педагогической деятельности»; «Рефлексивный практикум»; «Практикум по управлению собой и собственным временем»; «Мотивационный тренинг», «Тренинг по актуализации акмеологического потенциала», Психологический марафон «Забота о себе»; «Индивидуальная акмеологическая профессиональная траектория»); *этап акмеологического сопровождения педагога* (индивидуальное акмеологическое консультирование (с целью достижения вершин профессионализма); психолого-акмеологическое сопровождение подготовки резерва конкурсов профессионального мастерства; клуб молодых специалистов; семинары (по актуальным вопросам педагогической практики); тренинги (по развитию ПВК); дни психологической культуры; мастер-классы; профессиональные объединения педагогов; супервизия профессиональной деятельности).

4. Динамика акмеологической позиции педагога представлена значимым различием контрольной и экспериментальной групп после эксперимента: *уровень акмеологической позиции* ($p=0,025$); *познавательный мотив* ($p=0,054$); *достижение трудных целей* ($p=0,059$); *саморазвитие* ($p=0,035$); *креативность* ($p=0,044$); *развитие себя* ($p=0,005$).

Наблюдается повышение следующих деятельностных характеристик: повышение квалификационной категории ($p=0,059$); участие в научно-практических конференциях (НПК) ($p=0,000$); статьи в профессиональных сборниках, журналах ($p=0,000$); участие в методических объединениях (МО) ($p=0,001$); участие в конкурсах профессионального мастерства ($p=0,000$); повышение качества обучения ($p=0,000$); реализация инновационных образовательных технологий ($p=0,007$); призовые места школьников в олимпиадах ($p=0,000$); участие школьников в научно-исследовательской работе (НИР) ($p=0,000$).

Таким образом, динамика акмеологической позиции педагога в процессе повышения квалификации обеспечивается акмеологическим подходом, реализующим целостную систему принципов и закономерностей совершенствования профессионализма человека как субъекта личностно-профессионального развития, через реализацию технологии развития акмеологической позиции педагога в процессе повышения его квалификации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абанкина И. Новая система оплаты труда: первые результаты в регионах / И. Абанкина // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 122–128.
2. Абдалина Л. В. Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога: автореферат дисс...д-ра психол. наук – Тамбов, 2008. – 50 с.
3. Абульханова К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с. (Серия «Психологи Отечества»).
4. Абульханова-Славская К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т.2, №4, 2005, с. 3–21.
5. Абульханова-Славская К. А. Проблема индивидуальности в психологии / Психология индивидуальности: новые модели и концепции// Коллективная монография под ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. – М.: МПСИ, 2009. – с. 14–63.
6. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни./ К. А. Абульханова-Славская – М.: Мысль, 1991. – 303 с.
7. Адамский А.И. Всероссийский Форум «Модернизация образования», 14–16 ноября, 2008: Доклад «Школа – 2020». [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/13420.html>
8. Акмеологический словарь. Второе издание / под общ.ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2005. – 161 с.
9. Акмеология и социальная психология на рубеже XXI века. / под общей редакцией А. А. Деркача, док.пед.наук, профессора Члена-корр. РАО М.: Изд-во РАГС 2010. – 277 с.
10. Акмеология: учебник. 2-е изд., перераб / под общ.ред. А. А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС – 2006. – 424 с.

- 11.Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания // Избранные психол. труды / под ред.А. А. Бодалева. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психол.»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.
- 12.Андреева Г. М. Социальная психология. – М., 1996. – 432 с.
- 13.Анисимов О. С. Креативная акмеология: Учебно-методическое пособие / под общ.ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС 2007. – 276 с.
- 14.Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Володиковой, В. Н. Дружинина. – М., 2000.
- 15.Анцыферова Л. И. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1999 . – С. 63–64.
- 16.Анцыферова Л. И. Условия деформации личности и конструктивные силы человека / Психология личности: новые исследования / под ред.К. А. Альбухановой, А.В. Брушлинского и М.И. Володиковой. – М.: ИП РАН, 1998.
- 17.Артемова Т.И. Взаимосвязь потенциального и актуального в развитии личности / Т.И. Артемова // Психология формирования и развития личности / под ред.Л. И. Анцыферовой. – М., 1981.
- 18.Асеев В. Г. Мотивационные особенности личностного потенциала госслужащих / В. Г. Асеев // Научные доклады 99. – М., 1999. – С. 155–164.
- 19.Асмолов А.Г. Психология в век психологии // Вопросы психологии. – 1999. – № 1. – С. 3–12.
- 20.Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
- 21.Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества// Вопросы образования 2008–№ 1 – С. 65–86.

22.Бахтиярова В. Ф. Требования к профессиональной деятельности педагога, реализующего профильное обучение учащихся [Электронный ресурс] / [http:// bi-ro.ufanet.ru](http://bi-ro.ufanet.ru).

23.Бедерханова В. П. Становление личностно-ориентированной позиции педагога: монография / В. П.Бедерханова; Кубан. гос. ун-т.— Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2001. — 220с.

24.Беспалов И. А. Профессиональный акмеологический потенциал руководящих кадров государственной службы российской федерации: дисс...канд. психол. наук:/ — М., 2008. — РАГС при президенте РФ — 197с.

25.Бизяева А. А.Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. — Псков: ПГПИ им. С. М.Кирова, 2004. — 216 с.

26.Богдан И. Т. Готовность к творческому саморазвитию учителей и учащихся средней общеобразовательной школы, работающей в инновационном режиме [Электронный ресурс] / И. Т. Богдан // Успехи современного естествознания. — 2007. — № 12. — / [http:// www.rae.ru](http://www.rae.ru). (дата обращения 21.10.09)

27.Богданов Е. Н. Введение в акмеологию / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2001. — 145 с.

28.Бодалев А. А. О предмете акмеологии // Психол. журн. Т.14. — 1993. — № 5. — С. 71–79.

29.Бодалев А. А. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / Н. В.Васина, А. А.Бодалев — СПб. : Речь, 2010. — 224 с.

30.БожовичЛ. И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Л. И.Божович — М.: НПО МОДЭК, 2001. — 349 с.

31.Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. — СПб., 2003.

32.Бохан Т. Г. Психическая ригидность как состояние и возможность ее психологической коррекции у младших школьников: Дисс. ...канд. психол. наук. — Томск, 1996.

- 33.Бочавер А. А. Метафора как инструмент анализа убеждений (в контексте представлений учителя о своей работе) / А. А. Бочавер//Современная зарубежная психология. – 2012.– № 1. – С. 65–75.
- 34.Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. – 1990.– №6. –С. 9–17.
- 35.Братусь Б.С. Смысловая сфера личности. Фрагменты второй главы книги «Аномалии личности». – М., 1988. – С. 58–59, 89–109.
- 36.Буякас Т.М. Ценностно-смысловая сфера профессионала //Мир психологии. – 1997. – №3. – С. 26–32.
- 37.Вавилова А. А. Введение новой системы оплаты труда в государственных и муниципальных учреждениях / А. А. Вавилова // Нормативные документы образовательного учреждения. – 2008. – № 12. – С. 13–24.
- 38.Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис. Типологический анализ кризисных ситуаций // Психологический журнал. – 1995. – Т.16.– С. 90–101.
- 39.Василюк Ф.Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования. /Ф. Е.Василюк– М.: Смысл, 2005. – 191 с.
- 40.Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций)/ Ф. Е. Василюк – М., 1984.
- 41.Васина Н. В. Групповая психодиагностика в контексте психолого-акмеологического обеспечения госслужбы /Н. В.Васина // Мир психологии. – 2004. – № 4 (40). – С. 212–216.
- 42.Вачков И. В. Развитие самосознания учителя и учащихся в политсубъектном взаимодействии: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук / И. В. Вачков. – М., 2002.
- 43.Вержицкая Е. Н. Особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования: Дисс. ...канд. психол. наук. /Е. Н. Вержицкая – Томск, 2011. – 157 с.

44.Вержицкая Е. Н. Особенности личностно-профессионального развития педагогов в условиях модернизации образования: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. / Е. Н. Вержицкая – Томск, 2011. – 21 с.

45.Вержицкий Г. А. Исследование социально-психологических факторов готовности педагогов к профессиональной деятельности в условиях новой системы оплаты труда / Е. Н.Вержицкая, Е. С. Щеголенкова // Научно-методический журнал «Учитель Кузбасса». – 2010. – №2 (13). – с. 48–55.

46.Вершловский С. Г. Андрагогика: этапы становления / С. Г. Вершловский // Новые знания. – 1998. – №2. – с. 28–37.

47.Ветрова Я. А. Акмеологическое сопровождение педагога в процессе повышения квалификации в условиях введения ФГОС: учебно-методическое пособие / Я. А. Ветрова, Е. С. Щеголенкова – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2012. – 119 с.

48.Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления / под ред.Г. Н. Прокументовой. – Томск: ТМЛ-Пресс, 2012. – 304 с.

49.Виноградова Е. Б. Аксиоматический аппарат и законы теории модернизации образования // Инновации в образовании, 2007. – № 1. – С. 16–24.

50.Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд./ Е. С.Старченкова, Н. Е. Водопьянов– СПб.: Питер, 2008. – 336 с. : ил. – (Серия «Практическая психология»).

51.Воротилов В.И. Организационно-педагогические основы деятельности проблемно-творческих объединений в системе повышения квалификации педагогов: Дисс. ... канд. пед. наук. /В. И. Воротилов– СПб.,1995.

52.Воспитай своего лидера. Как находить, развивать и удерживать талантливых руководителей / УльимБайхем, С. Смит, Одри, Б. Пизи, Мэтью; пер. с англ. – М.: Издательский дом «Вильяме», 2002. – 416с. – ISBN 5-8459-0324.

53.Вуджек Т. Тренировка ума. / Т. Вуджек – СПб: Питер Пресс, 1996. – 228 с. – (Серия «Сам себе психолог»). – ISBN 5-88782-064-0

54.Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 4. /Л. С.Выготский – М.: Педагогика, 1984. – С. 56

55.Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности : Автореферат дисс. ...д-ра психол. наук / Э. В.Галажинский – Барнаул, 2002. – 43 с.

56.Галажинский Э. В. Системная организация науки и принципы детерминизма: историко-системный анализ/ Э. В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 23. – С. 45–49.

57.Гаспарашвили А. Т.Учитель в эпоху перемен. / А. А.Ионов, В. В. Рязанцев, А.Ю. Смоленцева – М.: Логос, 2006. – 176 с.

58.Гладилина О. В. Акмеолого-педагогические особенности деятельности менеджера кадровой службы в коммерческих организациях : Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. / О. В.Гладилина–М., 2007. – 25 с.

59.Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога: Монография. 2-е изд., перераб. и допол. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 260 с.

60.Горбунова Л. Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров в контексте развития современного российского образования: Автореферат дисс. ...д-ра пед. наук / Л. Н.Горбунова – Барнаул, 2010 . – 45 с.

61.Горбунова Л. Н. Освоение педагогами новых компетенций в исследовательски ориентированном повышении квалификации: Пособие для учителей, ориентированных на освоение исследовательской деятельности в процессе повышения квалификации / под общ.ред. Л. Н. Горбуновой. – М.: АПКиПРО, 2004.

62.Горбунова Л. Н. Возможности акмеологического консультирования в повышении квалификации педагогов. / Л. Н.Горбунова, Е. С. Манюкова– Новокузнецк: ИПК, 2004. – 57 с.

63. Горбунова Л. Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: Научно-методическое пособие. / Л. Н. Горбунова, И. П. Цвелюх – М.: АПК и ППРО, 2006. – 196 с.
64. Гузеев В. В. Образовательная технология: от приема до философии / В. В. Гузеев – М.: Сентябрь, 1996. – С. 8–9
65. Гусева А. С. Закономерности гуманитарно-технологического развития государственных служащих: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. / А. С. Гусева – М., 1997. – 60 с.
66. Гусинский Э. Н., Показать перспективу и дать надежду, или этапы роста компетентности учителя / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова // Директор школы. – 1998. – № 7. – С. 3–8.
67. Гусинский Э. Н., Введение в философию образования. / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова – М.: Логос, 2003. – 248 с.
68. Даринский А. В. Кого и как включать в систему образования взрослых / А. В. Даринский // Педагогика. – 1995 – №2. – с. 16–25.
69. Деркач А. А. Методы акмеологических исследований: учебное пособие. – Москва: изд-во РАГС, 2010. – 164 с.
70. Деркач А. А. Акмеологическая концепция развития конкурентоспособного специалиста / А. А. Деркач // Акмеология. – 2007. – №3. – С. 15–21.
71. Деркач А. А. Акмеология: Учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
72. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Книга 3. Акмеологические резервы развития творческого потенциала личности. / А. А. Деркач – М.: РАГС, 2001. – 538с.
73. Деркач А. А. Психологические характеристики госслужащих регионально-го управления и их личностно-профессиональное развитие / А. А. Деркач // Психология профессиональной деятельности кадров государственной службы. / В. М. Дьячков, А. А. Деркач – М., 1996. – С. 39–58.

74.Деркач А. А. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2006. – №2.

75.Деркач А. А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен. Монография. / А. А.Деркач, Е. В.Селезнева, О. В. Михайлов– М.: РАГС, 2008. – 96с.

76.Деркач А. А. Психология развития профессионала.Учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. М. Маркова.– Издательство РАГС, 2000. – 121 с.

77.Додонов Б.И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов// Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С. 126–130.

78.Дружилов С. А. Становление профессионализма как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. /С. А. Дружилов– Новокузнецк: ИПК, 2002. – 242 с. (Гуманитарные исследования в образовании).

79.Дружилов С. А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма: Монография. / С. А. Дружилов – Воронеж: «Научная книга». 2010 – 260 с., 3 табл., 3 рис., библи. 443 назв.

80.Дударова Л. Н. Гуманитаризация процесса повышения квалификации учителя в ИПК: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / Л. Н. Дударова– Новосибирск, 2000. – С. 3.

81.Дьяченко М.И. Психологическая готовность / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М.: Наука, 1986. – С. 49–52.

82.Дьячкова Е.В. Предпринимательский потенциал личности: психолого-акмеологические характеристики и психодиагностика. / Е. В.Дьячкова– Иваново: ИфСЗАГС, 2003. – 75с.

83.Еремеева В. Д. О теории и практике дифференцированного обучения / В. Д. Еремеева //Вестник практической психологии образования. – 2011. №1(26) январь-март 2011. – С. 89–96.

84.Ермакова Л. И Развитие акмеологической позиции будущего учителя в процессе педагогической практики: Автореферат дисс... канд. психол. наук. / Л. И. Ермакова–Санкт-Петербург. – 2010. – 24 с.

- 85.Ермолаева М. Г. Разработка образовательных программ в системе повышения квалификации педагогов / М. Г. Ермолаева // Педагогика. – 2005. – № 7. –С. 55.
- 86.Закирова Т.М. Развитие акмеологической успешности руководителя / Т.М. Закирова // Акмеология. – 2008. – №3. – С. 62–66.
- 87.Залевский В. Г. Психическая ригидность в структуре личности людей с субъект-субъектной профессиональной ориентацией: Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. / В. Г. Залевский – Барнаул, 1999.
- 88.Залевский Г. В. Открытые и закрытые образовательные системы // экспертиза инновационных процессов в образовании. / Г. В.Залевский – Томск, 1999, – С. 33–46.
- 89.Залевский Г. В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем. Москва / Г. В. Залевский – Томск, 2004. – 458с.
- 90.Залевский Г. В.Профессионально-личностные особенности управленцев в образовании /Г. В. Залевский, Э. В. Галажинский // Сибирский психологический журнал. – Вып. 11.– 1999. – С. 78–81
- 91.Занюк С. Психология мотивации. / С.Занюк – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. – 352 с. – (Серия «Новейшая психология»; Вып.7).
- 92.Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования / В. П.Засыпкин, Г. Е. Зборовский // Социологические исследования. – 2011. №2 (322). – С. 87–93.
- 93.Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие. / Э. Ф. Зеер – М.: Изд-во «Академия», 2006. – 240 с.
- 94.Зеер Э. Агрессия учителя – профессионально обусловленная деформация личности / Э.Зеер, В. Дикова // Народное образование. – 2006. – № 1. – С. 223–227.
- 95.Зеер Э. Ф., Психологическое становление личности инженера-педагога. / Э. Ф.Зеер – Свердловск, 1988.

- 96.Зембицкий Д.М. Проблемы повышения квалификации работников образования: сборник / Д.М. Зембицкий. – Ростов н/Д.: Рост.кн. изд-во, 1993. – 62 с.
- 97.Зязюн И. А. Совершенствование профессионального развития личности на основе технологизации образования / И. А. Зязюн // Школьные технологии. – 2006. –№1. – С. 41–45.
- 98.Иванов В. Н. Социальные технологии в современном мире. 2-е изд., испр. доп. / В. Н. Иванов– М.: Славянский диалог, 1996.
- 99.Иванченко Г. В. Забота о себе: история и современность. / Г. В.Иванченко– М.: Смысл, 2009. – 304 с. – ISBN 985-5-89357-272-8
100. Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности). / Г. Л. Ильин – М.: «Вузовская книга», 2002. – 224 с.
101. Ильясова О. А. Движущие силы развития личностного потенциала учителя / О. А. Ильясова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №1. – с. 79–81.
102. Интегральная удовлетворенность трудом / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. –С.470–473.
103. Исакова Л. С. Роль региональных учреждений повышения квалификации в кадровом обеспечении модернизации образования /Л. С. Исакова// Методист. – 2009. – № 3. – С. 2–4.
104. Керженцева А. В. Повышение квалификации учителей начальных классов как педагогическая проблема / Керженцева, А. В. // Сибирский учитель. 2010. – № 2. – С. 13–16.
105. Кирхлер Э. Мотивация в организациях / Э. Кирхлер, К. Родлер // Психология труда и организационная психология. – 2-е изд., испр./ Э. Кирхлер, К. Родлер / пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2008. – Т.1. –168 с.
106. Клещевская М. В. К проблеме профессионального развития / М. В. Клещевская // Вестн. Моск. гос. ун-та. Сер.14., Психология. – 2001. – № 4. – С. 3–12

107. Климов Е. А. Психология профессионала. / Е. А. Климов– М.: Изд-во «Ин-т практ. Психол.», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с., стр. 73–74
108. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. / Е. А. Климов – Ростов н/Д., Изд-во «Феникс», 1996. – 507 с.
109. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учеб.пособие. / Е. А.Климов – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
110. Ключко В. Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). / В. Е. Ключко– Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
111. Ключко В. Е. Самореализация личности: системный взгляд. Изд-во Томского ун-та. / В. Е. Ключко, Э. В. Галажинский – Томск, 2000. – 154 с.
112. Князев А. М., Режиссура и менеджмент технологий активно-игрового обучения. / А. М.Князев, И. В. Одинцова – М.: Изд-во РАГС, 2008. – 233 с.
113. Ковалева Т.В. Акмеологические технологии как средство формирования кадрового резерва на предприятии газодобывающей промышленности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук/ Т. В. Ковалева – Москва, 2008.
114. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. / Л. Н.Коган–М.: Мысль, 1984. – 252 с.
115. Козлова Н. В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход : Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук./ Н. В. Козлова – Томск, 2008. – 44с.
116. Козлова Н. В. Личностно-профессиональное становление в условиях вузовского образования: акмеориентированный подход: Дисс. ... д-ра психол. наук. /Н. В. Козлова – Томск, 2008. – 391 с.
117. Козлова Н. В. Психолого-акмеологические основания высшего образования: учебное пособие / Н. В. Козлова; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 147 с.

118. Козлова Н. В. Личностно-профессиональное становление: психолого-акмеологический подход. / Н. В.Козлова – Томск. – Издательство ТПУ. – 2007. – 201 с.

119. Козлова Н. В., Вержицкая Е. Н. Личностно-профессиональное развитие педагогов в условиях модернизации образования / Н. В. Козлова, Е. Н.Вержицкая // Вестник ТГУ. – 2010, № 341. – С. 178–180.

120. Кондратьев П.В. Особенности и факторы саморазвития личности учителя на этапах зрелого возраста: Дисс. ...канд. психол. наук. / П. В.Кондратьев– М., 2007.

121. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М.: АПКИПРО, 2002. – 24 с.

122. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 // Вестник образования России. – 2005. – № 22. – С. 8–37.

123. Копылова А. В. Реализация андрагогического подхода в системе повышения квалификации педагогов/ А. В.Копылова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013 – № 3. – С. 75–79.

124. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя: Учебное пособие / под ред. Л. М. Митиной. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – 304 с.

125. Краснорядцева О. М. Проблемы профессионального становления личности в процессе повышения квалификации / О. М.Краснорядцева//Сибирский психологический журнал. 2002. – №16–17. – С. 42–45.

126. Красношлыкова О. Г. Методология и методика развития профессионализма педагога в муниципальной системе образования: Автореф. дисс. ...д-ра психол. наук. / О. Г. Красношлыкова – Кемерово, 2005.

127. Краснощеченко И. П. Акмеологическая концепция становления и развития профессиональной субъектности будущих психологов: Автореф. дисс. ...д-ра психол.наук / И. П.Краснощеченко– Москва, 2012. – 47 с.
128. Кристиани А. Мотивация успеха. 111 советов для достижения лучших результатов: Пер. с нем. / А.Кристиани – М.: ЗАО «Интерэксперт», 2005. – 256 с. – ISBN – 5-85523-037-6
129. Ксензова Г. Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников. Учебное пособие. / Г. Ю.Ксензова – М.: Педагогическое общество России. 2008. – 128 с.
130. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. Учебно-методическое пособие./ Г. Ю.Ксензова – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 128 с.
131. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности. / Н. В.Кузьмина, А. А.Реан – СПб.: Изд-во Санкт-Петербург.ун-та, 1993. – 238 с.
132. КузьеваЮ. М. Акмеологический аспект в структуре профессионализма педагогов / Ю. М. Кузьева // Вестник удмуртского университета 149. Философия. Психология. Педагогика. 2008. Вып. 2 [Электронный ресурс] / http://vestnik.udsu.ru/2008/2008-09/vuu_08_032_16.pdf.
133. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых./ Ю. Н.Кулюткин–М.: Просвещение, 1985. – 127с.
134. Курс практической психологии или как научиться работать и добиваться успеха: учебное пособие для высшего управленческого персонала / авт.-сост. Р.Р. Кашапов. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1996. – 444 с.
135. Лабунская Н. Л. Современные формы и методы организации непрерывного профессионального образования педагогов / Н. Л.Лабунская // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013 – № 2. – С. 77–80.
136. Ленгле А. Виктор Франкл – поверенный человечности / А. Ленгле // Вопросы психологии. – 2005. – № 3. – С. 107–112.
137. Ленская Е. Н. Качество образования и качество подготовки учителя / Е. Н. Ленская // Вопросы образования. – 2008. – №4. – С. 81–95.

138. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев,– М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
139. Леонтьев Д. А. К дифференциальной антропологии / Д. А. Леонтьев// Наука и будущее: идеи, которые изменяют мир: материалы международной конференции. – М., 2004. – С. 107–109.
140. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал как основа самодетерминации / Д. А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. Выпуск 1 / под общ.ред. Б.С. Братуся, Д. А. Леонтьева – М.: Смысл, 2002. – С. 56–65.
141. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой регуляции. / Д. А. Леонтьев – М.: Смысл, 1999. – 486 с.
142. Леонтьев Д. А. Психология смысла: строение и динамика смысловой реальности. / Д. А. Леонтьев – М.: Смысл, 2003. – С. 161–164
143. Леонтьев Д. А. Пути развития творчества: личность как определяющий фактор/ Д. А. Леонтьев // Воображение и творчество в образовании и профессиональной деятельности. Материалы чтений памяти Л. С. Выготского: Четвертая Международная конференция. – М.: РГГУ, 2004. – С. 214–223.
144. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. – 336с.
145. Леонтьев Д. А. Внутренний мир личности / Д. А. Леонтьев // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – С. 372–377.
146. Леонтьев Д. А. Понимание смысла и смысл понимания / Д. А. Леонтьев // Понимание: опыт мультидисциплинарного исследования / под ред. А. А. Брудного, А.В. Уткина, Е. И. Яцуты. – М. : Смысл, 2006. – С. 25.
147. Ломов Б.Ф. Системность в психологии / Б. Ф. Ломов /под ред. В. А. Барбанщикова, Д. Н. Завалишиной и В. А. Пономоренко. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384с.

148. Ломоносова Т. Г. Динамика управленческого потенциала молодых специалистов в условиях акмеориентированных технологий: Дисс. ... канд. психол. наук. / Т. Г. Ломоносова – Томск, 2011. – 194 с.

149. Лызь Н. А. Подготовка специалиста новой формации: методологические основы поиска путей и средств / Н. А. Лызь // Образовательная политика. – 2009. – № 3. – С. 44–51.

150. Максимов Г. К. Акмеологические условия и факторы, обеспечивающие продуктивное развитие конкурентоспособности специалиста: Автореф. дисс. ...канд. психол. Наук/ Г. К. Максимов – М, 2008. – 24 с.

151. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования. Книга для педагога. /В. Н. Максимова – СПб., 2002. – 201с.

152. Максимова В. Н. Акмеология последипломного образования педагога: монография / В. Н. Максимова, Н. М. Полетаева; Рос. акад. образования, Гос. науч. учреждение Ин-т образования взрослых. – СПб.: ИОВ РАО, 2004. – 227 с.

153. Манюкова Е. С. Акмеологическое консультирование в повышении квалификации педагогов: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук./ Е. С. Манюкова – М.: изд-во РАГС, 2004. – 24 с.

154. Манюкова Е. С. Акмеологическое консультирование в повышении квалификации педагогов: Дисс. ...канд. пед. наук. / Е. С. Манюкова – Москва, 2004. – 195 с.

155. Марков В. Н. Механизмы реализации потенциала в контексте акмеологии развития / В. Н. Марков // Мир психологии. – М., 2007. – №2. – С. 61–73.

156. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал кадров управления: психолого-акмеологическая оценка и оптимизация: Дисс. ... д-ра психол. наук. / В. Н. Марков – М., 2005.

157. Маркова А. К. Методологические проблемы системно-акмеологического изучения социализации и профессионализации человека // Развитие профессионализма государственных служащих: Методология и практика. / А. К. Маркова – М., 1998. – С. 23–38.

158. Маркова А. К. Психология профессионализма./ А. К. Маркова – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
159. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу / под общ. ред. Г.А. Балла, А.Н. Киричука, Д. А. Леонтьева. Пер. с англ. Г.А. Балла, А.П. Погребской. – М.: Смысл, 1999. – 425с.
160. Мастерство психологического консультирования / под ред. А. А. Бадхена, А. М. Родиной. – СПб.: Речь, 2007. – 240с. – ISBN 5-9268-0472-8
161. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–61.
162. Митина Л. М. Нужен ли школе учитель? Психологические проблемы профессионального развития педагога / Л. М. Митина // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 28–33.
163. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. /Л. М. Митина – М.: – Академия, 2004. – 320 стр.
164. Митина Л. М. Влияние профессиональных деформаций учителя на психологическую безопасность и здоровье учащихся / Л. М. Митина, В. Н. Барцевич, З.Н. Галина // Теоретическая и экспериментальная психология – 2013. – №1 – С. 58–68
165. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
166. Морозова Г. Б. Психологическое сопровождение и организации и персонала./ Г. Б. Морозова–СПб. : Речь, 2006. – 400 с. , илл. – ISBN 5-9268-0415-9
167. Мухина Т. Г. Становление и развитие системы дополнительного высшего образования в России: Автореф. дисс. ...д-ра пед. наук./ Т. Г. Мухина – Н. Новгород – 2011. – 48с.
168. Насиновская Е.Е. Проблемы мотивации личности в деятельностном подходе / Е. Е. Насиновская // Теория деятельности: фундаментальная наука и социальная практика (К 100-летию А.Н. Леонтьева) / под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М., 2003. – С. 105–109.

169. Наша новая школа. Национальная образовательная стратегия// Вестник образования России. – 2010. – № 4. – С. 63–70.
170. Непомнящая В. А. Особенности становления личности в молодости на этапе изменения социальной ситуации развития. Автореф. ...дисс. канд. наук./ В. А.Непомнящая – Томск, 2005. – 21 с.
171. Никифоров Г. С. Надежность профессиональной деятельности. / Г. С. Никифоров – СПб.: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 1996. – 176 с.
172. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. / Р. В. Овчарова – М.: ТЦ «Сфера», 1999. – 240 с. – ISBN 5-89144-007-5
173. ОгневА. С. Акмеологические основы профессионального становления государственных служащих: Дисс. ...д-ра психол. наук./ А. С. Огнев– М.: РГБ, 2003.
174. Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: Учеб. пособие / под ред.А. М. Матюшкина. – М.: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 192 с. – (Серия «Библиотека педагога-практика»).
175. ОдингА. С. Креативность как компонент акмеологических технологий профессионального общения / А. С. Одинг, Е.В.Одинг // Акмеология. – профессионального общения 2008. – № 1. – С. 53–57.
176. Олпорт Г. Становление личности./ Г. Олпорт – М.: Смысл, 2002.
177. Орлов А. Какой учитель нужен современной школе / А. Орлов// Народное образование. – 2009. – № 9. – С. 235–241.
178. ОрловА. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / Монография. / А. А. Орлов – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2006.
179. Орлов А. А. Субъекты управления качеством образования / А. А. Орлов // Качество образования в школе. – 2008. – № 1. – С. 27 – 31
180. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практика / А. Б. Орлов. – М.: Академия, 2007.

181. Осипова Е.П. Акмеологическое обеспечение профессионального развития руководителей и специалистов органов законодательной власти РФ : Автореф. дисс. ...канд. психол. наук./ Е. П.Осипова– М., 2008 . – 27 с.
182. Основы инженерной психологии: Учебник для студентов ВУЗов / под ред. Б. А. Душкова. – Екатеринбург: Академический Проект, 2002.
183. Павлова А. М. Психологические особенности профессионально-личностного потенциала субъекта трудовой деятельности : Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. / А. М.Павлова– Казань, 2004.
184. Паутова Л. Е. Акмеологические аспекты созидательной деятельности преподавателя высшей школы / Л. Е.Паутова // Акмеология. 2008. – № 1. – С. 22–32.
185. Переломова Н. А. Актуализация личностно-профессионального роста учителя в поствузовском образовании в ИППК. – Дисс. ...д-ра пед. наук. / Н. А. Переломова – Иркутск, 1999. – 361 с.
186. Переломова Н. А. Личностно-профессиональный рост педагогов в условиях ИПКРО / Н. А. Переломова // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2007. – № 1. – С. 15–26.
187. Перспективы развития системы непрерывного образования / под ред. Б.С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – 224 с.
188. Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2010. – 448 с.
189. Программа модернизации педагогического образования // Вестник образования России. – 2003.
190. Прозументова Г. Н. Стратегия и программа гуманитарного исследования образовательных инноваций / Г. Н. Прозументова // Переход к открытому образовательному пространству. Ч.1: Феноменология образовательных инноваций : коллективная монография / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Томского университета, 2005. – 484 с.

191. Прозументова Г. Н. Управление образовательными инновациями: гуманитарный подход / Г. Н. Прозументова // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 50. – С. 122–132
192. Пряжникова Е.Ю. Профориентация / Е.Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 4-е изд. – М.: Академия, 2008. – 324 с.
193. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б. Д. Карвасарский. – СПб.: Питер, 2000.
194. Рабочая книга практического психолога: технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом) / под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Л.Г. Лаптева. – М.: Издательство Института психотерапии, 2001. – С. 45–52 – 497 с.
195. Распоряжение Правительства Российской Федерации «О плане действий по модернизации общего образования, направленных на реализацию национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», на период 2011–2015 годов» от 28 апреля 2010 г.
196. Реан А. А. Акмеология личности / А. А. Реан // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, № 3. – С. 88–95.
197. Рогов Е. И. Личностно-профессиональное развитие в педагогической деятельности: Дисс. ... д-ра пед. наук. / Е. И. Рогов – Ростов-н/Д., 1999.
198. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон : [от 29 дек. 2012г. № 273-ФЗ, принят ГД 21 дек. 2012г., одобрен СФ 26 дек. 2012.)] / В. В. Путин // Вестник образования. – 2013. – № 5/6. – С. 73.
199. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989.
200. Рубцов В. В. Психолого-педагогическая подготовка учительских кадров для новой школы / В. В. Рубцов // Доклад, прочитанный на расширенном заседании Президиума Российской академии образования, которое было проведено совместно с Минобрнауки России, Рособрнадзором, Комитетом по образованию

Государственной Думы Федерального Собрания РФ и Высшей аттестационной комиссией Минобрнауки России. 19–20 апреля 2010 г., Нижний Новгород.

201. Рубцов В. В. Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и труда / В. В. Рубцов, Ю. М. Забродин // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 3 (32) – с. 3–14

202. Самооценка уровня онтогенетической рефлексии / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. С. 244–245

203. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. / Г. К. Селевко – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

204. Сергеев С. Ф. Инженерная психология и эргономика. / С. Ф. Сергеев – М.: НИИ школьных технологий, 2008.

205. Синенко В. Я. О модернизации системы дополнительного профессионального образования: Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы неформального повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных учреждений», 10–12 октября 2012 г. : тезисы докладов / В. Я. Синенко / под ред. Н. И. Мисяковой, Н. П. Недоспасовой, Е. А. Нагрелли, Е. А. Востриковой; [науч. редактирование : Н. Е. Касаткина, В. А. Стародубцев]. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2012. – 202 с.

206. Синенко В. Я. Система повышения квалификации работников образования – от кризиса в сознании до реальных перспектив / В. Я. Синенко // Сибирский учитель. – 2010, № 2. С. 5–12.

207. Синягина Н. Ю. Психология и педагогика: Учебное пособие / Н. Ю. Синягина / под ред. А. А. Бодалева. – М.: Институт психотерапии, 2002. – авторский текст С. 229–250.

208. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 4. – С. 4–15.

209. Сластенин В. А. Профессиональное развитие учителя // Известия РАО. / В. А. Сластенин – М., 2000. – № 3. – С. 80.
210. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква – М.: Академия, 2003. – 192 с.
211. Слободчиков В.И. Междисциплинарный подход к изучению проблем образования / В. И. Слободчиков // Становление сознания специалиста: междисциплинарный диалог. Материалы Российско-Белорусской научно-теоретической конференции. Киров, 2003.
212. Слободчиков В.И. Профессиональное развитие педагога как научная проблема / В. И. Слободчиков // Инновации в образовании. – 2003. – № 5. – С. 5–11.
213. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъектности. Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384с.
214. Сосновских Н. В. Формирование акмеологической позиции школьников в учебном процессе: Дисс. ... канд. пед. наук. / Н. В.Сосновских– Ульяновский государственный университет, 2009.
215. Сосновских Н. В. Формирование акмеологической позиции ученика в учебном процессе / Н. В. Сосновских // научный журнал «Современные наукоемкие технологии». – 2008. – № 1 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.rae.ru>
216. Сосновских Н. В. Формирование акмеологической позиции школьников в учебном процессе: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук / Н. В. Сосновских – Ульяновск, 2009. – 26 с. / [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.uni.ulsu.ru>
217. СтрелковЮ. К.Инженерная и профессиональная психология. / Ю. К.Стрелков – М.: Академия, 2005.

218. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики / Г. С.Сухобская // Новые знания. 2002. – № 4. –С. 17–20.
219. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. – 2-е изд. /Г. В.Суходольский – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 168 с.
220. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография / Э. Э.Сыманюк /под ред.Э. Ф. Зеера. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
221. Теоретические основы непрерывного образования / под ред.В. Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – 208 с.
222. Толковый словарь маркетинговых терминов (иллюстрированная энциклопедия) [Электронный ресурс] / под ред.С. В. Корчанова. – Режим доступа: www.mrкетинг.ru/page.php?ss=6&tp=P.
223. Фонарев А. Р. Психология личностного становления педагога-профессионала: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук:/ А. Р.Фонарев– М., 2007 – 49 с.
224. Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия / В.Франкл /– СПб: Речь, 2000. (Мастерская психологии и психотерапии). – С. 185–216.
225. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйсмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
226. Фуллан М. Новое понимание реформ в образовании / М. Фуллан;/ пер. Е.Л. Фруминой / Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. – М.: Просвещение, 2006. – 272 с.
227. Фурсенко А. А. О плане первоочередных действий на 2010 год по модернизации общего образования, направленных на реализацию инициативы «Наша новая школа». Материалы к выступлению на Совете при Президенте Российской Федерации по приоритетным национальным проектам и демографической поли-

тике в Москве 19 января 2010 года / А. А.Фурсенко // Вестник образования. – 2010. – №3. – с. 59–63.

228. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. / Б. И.Хасан– СПб: Питер, 2003. – 256 с. – ISBN 5-94723-557-9

229. Хлыстова Н. А. К вопросу о смысле модернизации российского образования /Н. А. Хлыстова // Состояние и перспективы развития высшего образования: материалы докладов Международной научно-практической конференции (2–6 октября 2006 г.) – Изд-во НОЦ РАО, г. Сочи, 2006. – С. 27–31.

230. Цвелюх И. П. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук./ И. П. Цвелюх–М., 2006. – 24 с.

231. Чапоргина И. А. Теоретическая модель последиplomного педагогического образования (региональные особенности) / И. А. Чапоргина // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №3. – С. 46–54.

232. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход/ В. Д.Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31

233. Шадриков В. Д. Способности человека. / В. Д. Шадриков – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1997. – 288 с.

234. Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджера: Управленческая гуманитарология. В. М. Шепель – М.: Финансы и статистика, 1984. – 230 с.

235. Шеховцова Л. Ф. Профессионально важные качества учителя и личностно-ориентированная парадигма в педагогике / Л. Ф. Шеховцова // Психология обучения. – 2007. – № 8. – С. 4–27.

236. Щеголенкова Е. С. Акмеологическое консультирование: учебно-методическое пособие/ Е. С. Щеголенкова. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2009. – 175 с.

237. Щеголенкова Е. С. Возможности акмеологического сопровождения спе-

циалиста в процессе повышения квалификации / Е. С. Щеголенкова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013 – № 2. – С. 93–99. – ISBN 978-5-7291-0462-8.

238. Щеголенкова Е. С. Общий психологический практикум: учебное пособие / авт.-сост. Е. С. Щеголенкова. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2010. – 183 с. – ISBN 978-5-7291-0485-7.

239. Яковлева Н. И. Система повышения квалификации и профессиональной подготовки педагогов / Н. И. Яковлева // Справочник заместителя директора школы. – 2008. – № 6.

240. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом / пер. с англ. Т.С. Драбкиной. – М.: «Класс», 2000. – 576 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).

241. Яницкий М. С. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности: учебное пособие / М. С. Яницкий, А. В Серый. – Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2010. – 102 с.

242. Яницкий О. Н. Модернизация в России и вокруг: конспект // Социологические исследования. – 2011. №5 (325). – С. 136–145.

243. Barber M., Moushed M. How the world best-performing school systems come out on top // McKenzie Review. September, 2007.

244. Borko H. Profession development: ColoradoUniversity // Educational researcher, vol. 33, №8, 2004, p.5–6.

245. Csikszentmihalyi M. Flow: The Psychology of Optimal Experience. N.Y., 1990.

246. Gray K. Seeking the ‘tie that binds’: Integrating training and development/human resource development and teacher preparation // Journal of Industrial Teacher Education. 2007. Vol. 34 (4). P. 80–85.

247. Hargreaves A. Changing Teachers. Changing Times: Teachers Work and Culture in the Postmodern Age. N.Y.: Teachers College Press, 2008. 287 p.

248. Levit L.Z. Happiness: Person-Oriented Conception // International Journal of Advances in Psychology. 2012. Vol. 1, Iss. 3, November. P. 46–57.
249. Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter M. P. (2001). S.T. Fiske, D.L. Schacter, & C. Zahn-Waxler. ed. «Job burnout». Annual Review of Psychology (52): 397–422. («Job burnout», «Работавыгорания»)
250. Maslach C. (1994). Psychological health and involvement in interpersonally demanding occupations: A longitudinal perspective. Journal of Organizational Behavior, 15, P. 101–127.
251. Mosley A. Egoism // Ethics, Mind and Cognitive Science. Originally published. 2005. № 7, August. P. 1–7.
252. Royce J.R., Powell A. Theory of personality and individual differences: factors, systems and processes. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall, 1983. – 304 p.
253. Teacher matter. Attraction, developing and retaining effective teachers. OECD, 2005.
254. Wallace M. Action research: How to do it // Paper presented at the 2nd international conference of the Malaysian English language teaching association, 24–27 May 2007 (mimeo).
255. Wallace M. Training Foreign Language Teachers. Cambridge University Press, 1997. 180 p.
256. Wenger E. Communities of Practice: Learning, meaning and identity. Cambridge University Press, 1998. 186 p.
257. Yalom I. Existential Psychotherapy. New York: Basic Books, 1980. – XII, 524p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета «Профессиональная перспектива»
(на основе методики Н.С. Пряжникова, адаптирована автором)

1. В чем Вы видите смысл собственной профессиональной деятельности? _____

2. Как Вы представляете Вашу профессиональную перспективу?

<i>Через 1 год</i>	
<i>Через 5 лет</i>	
<i>Через 10 лет</i>	
<i>Через 15 лет</i>	

3. Согласуются ли Ваши профессиональные намерения с непрофессиональными (личными, семейными, досуговыми)?

Да *Нет* *Затрудняюсь ответить*

4. Какие Ваши достоинства помогают достигать профессиональных целей, какие недостатки мешают?

<i>Достоинства</i>	<i>Недостатки</i>

5. Какие обстоятельства могут помешать Вам в реализации профессиональных планов? _____

6. Как Вы будете преодолевать эти обстоятельства? _____

7. Представьте, что в силу объективных причин Вы не сможете больше работать по своей специальности, что Вы будете делать? _____

Различие групп педагогов с базовым и высоким уровнем акмеологической позиции

<i>Показатель</i>	<i>УМанна-Уитни</i>	<i>Значимость</i>
Возраст	1088	0,483
Стаж	1175	0,927
Семейное положение	1135	0,642
Категория	66,5	0,463
Цели в жизни	939	0,024
Процесс жизни или интерес	1065	0,219
Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией)	1158	0,790
Локус контроля – Я	1179	0,933
Локус контроля – Жизнь	1128	0,367
Осмысленность жизни	1188	1,000
Внутренний мотив	1185	0,983
Познавательный мотив	1119	0,577
Мотив избегания	1175	0,901
Состязательный мотив	1025	0,159
Мотив к смене текущей деятельности	1173	0,893
Мотив самоуважения	1140	0,697
Придание личностной значимости результатов деятельности	1167	0,868
Уровень сложности задания	1112	0,567
Проявление волевого усилия	1168	0,814
Оценка уровня достигнутых результатов	1035	0,189
Оценка своего потенциала	1006,5	0,115
Достижение трудных целей	1036,5	0,237
Намеченный уровень мобилизации усилий	966	0,073
Ожидаемый уровень результатов деятельности	1104	0,497
Прогнозные оценки деятельности	960	0,083
Закономерность результатов	1128	0,622
Инициативность	1188	1,000
Причинные факторы	1162,5	0,825
Уровень притязаний	1069	0,344
Саморазвитие	310	0,000
Стимулирующие факторы	1057,5	0,359
Препятствующие факторы	964	0,115
Интерес к работе	939	0,043
Удовлетворенность достижениями	1068	0,307
Удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами	1002	0,108
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	1077	0,391
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	1178	0,937
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	1122	0,565
Удовлетворенность условиями труда	1028	0,195
Профессиональная ответственность	1168	0,871
Общая удовлетворенность трудом	1140,5	0,607
Анкета профессиональная перспектива	0,000	0,000
Развитие себя	1137,5	0,722
Духовное удовлетворение	1139,5	0,733
Креативность	1185	0,983
Социальные контакты	1156	0,822
Общий балл ДН	1158	0,833
Собственный престиж	820,5	0,550
Достижения	724,5	0,001
Материальный остаток	979	0,142
Сохранение индивидуальности	775	0,004
Общий балл ЭП	826	0,591

Различие групп педагогов с высоким и высшим уровнем акмеологической позиции

<i>Показатель</i>	<i>U Манна-Уитни</i>	<i>Значимость</i>
Возраст	428,5	0,432
Стаж	349	0,056
Семейное положение	459	0,637
Категория	29	0,837
Цели в жизни	418,5	0,045
Процесс жизни или интерес	481,5	0,918
Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией)	351	0,003
Локус контроля – Я	364,5	0,005
Локус контроля – Жизнь	360	0,015
Осмысленность жизни	40,5	0,000
Внутренний мотив	346,5	0,024
Познавательный мотив	283,5	0,001
Мотив избегания	429,5	0,327
Состязательный мотив	230,5	0,000
Мотив к смене текущей деятельности	795	0,348
Мотив самоуважения	414	0,248
Придание личностной значимости результатам деятельности	352	0,030
Уровень сложности задания	313	0,007
Проявление волевого усилия	288	0,000
Оценка уровня достигнутых результатов	454,5	0,611
Оценка своего потенциала	427,5	0,330
Достижение трудных целей	175,5	0,000
Намеченный уровень мобилизации усилий	387	0,112
Ожидаемый уровень результатов деятельности	216	0,000
Прогнозные оценки деятельности	81	0,000
Закономерность результатов	414	0,235
Инициативность	441	0,469
Причинные факторы	808,5	0,419
Уровень притязаний	175	0,000
Саморазвитие	216	0,000
Стимулирующие факторы	439	0,513
Препятствующие факторы	860,5	0,737
Интерес к работе	337,5	0,002
Удовлетворенность достижениями	261	0,000
Удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами	486	1,000
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	300	0,004
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	216	0,000
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	441	0,438
Удовлетворенность условиями труда	355,5	0,034
Профессиональная ответственность	270	0,000
Общая удовлетворенность трудом	391,5	0,016
Анкета профессиональная перспектива	148,5	0,000
Развитие себя	463,5	0,754
Духовное удовлетворение	401,5	0,240
Креативность	408,5	0,280
Социальные контакты	486	1,000
Общий балл ДН	414,5	0,320
Собственный престиж	372	0,113
Достижения	446,5	0,582
Материальный остаток	375,5	0,124
Сохранение индивидуальности	379	0,136
Общий балл ЭП	393	0,196

Приложение 3

Сравнительный анализ трех групп педагогов (базовый, высокий и высший уровень АП)

Показатель	Н-критерий Крускала-Уолеса	Значимость
Возраст	2,295	0,317
Стаж	5,577	0,062
Семейное положение	0,283	0,868
Категория	1,865	0,394
Цели в жизни	15,368	0,000
Процесс жизни или интерес	2,038	0,361
Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией)	10,350	0,006
Локус контроля – Я	8,561	0,014
Локус контроля – Жизнь	15,528	0,000
Осмысленность жизни	97,756	0,000
Внутренний мотив	7,163	0,028
Познавательный мотив	12,899	0,002
Мотив избегания	1,147	0,564
Состязательный мотив	18,658	0,000
Мотив к смене текущей деятельности	1,788	0,692
Мотив самоуважения	1,412	0,494
Придание личностной значимости результатам деятельности	5,696	0,058
Уровень сложности задания	11,298	0,004
Проявление волевого усилия	20,930	0,000
Оценка уровня достигнутых результатов	3,663	0,160
Оценка своего потенциала	2,567	0,277
Достижение трудных целей	23,332	0,000
Намеченный уровень мобилизации усилий	3,821	0,148
Ожидаемый уровень результатов деятельности	23,362	0,000
Прогнозные оценки деятельности	43,432	0,000
Закономерность результатов	1,438	0,487
Инициативность	0,728	0,695
Причинные факторы	3,552	0,315
Уровень притязаний	26,509	0,000
Саморазвитие	87,375	0,000
Стимулирующие факторы	18,060	0,000
Препятствующие факторы	0,910	0,635
Интерес к работе	22,621	0,000
Удовлетворенность достижениями	14,657	0,001
Удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами	3,717	0,156
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	8,669	0,013
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	24,656	0,000
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	0,634	0,728
Удовлетворенность условиями труда	4,634	0,099
Профессиональная ответственность	18,723	0,000
Общая удовлетворенность трудом	5,470	0,065
Анкета профессиональная перспектива	121,491	0,000
Развитие себя	19,841	0,000
Духовное удовлетворение	21,776	0,000
Креативность	10,884	0,004
Социальные контакты	21,582	0,000
Общий балл ДН	25,658	0,000
Собственный престиж	0,180	0,914
Достижения	2,731	0,255
Материальный остаток	1,420	0,492
Сохранение индивидуальности	0,225	0,894
Общий балл ЭП	0,758	0,684

Приложение 4

Технология развития акмеологической позиции педагога (Я.А. Ветрова)

<i>Курсовой период</i>
1. <i>Диагностический этап:</i> диагностика наличия и уровня акмеологической позиции педагога
2. <i>Практический этап:</i> развитие акмеологической позиции педагога
1. Методика «Актуальные и потенциальные смыслы и ценности профессиональной деятельности» 2. Рефлексивный практикум 3. Практикум по управлению собой и собственным временем 4. Мотивационный тренинг 5. Тренинг по актуализации акмеологического потенциала 6. Психологический марафон «Забота о себе» 7. Методика «Индивидуальная профессиональная акмеологическая траектория»
<i>Межкурсовой период</i>
3. <i>Этап акмеологического сопровождения педагога:</i> индивидуальные и групповые мероприятия
1. Индивидуальное акмеологическое консультирование (с целью достижения вершин профессионализма) 2. Психолого-акмеологическое сопровождение подготовки резерва конкурсов профессионального мастерства 3. Клуб молодых специалистов 4. Семинары (по актуальным вопросам педагогической практики) 5. Тренинги (по развитию ПВК) 6. Дни психологической культуры 7. Мастер-классы 8. Профессиональные объединения педагогов 9. Супервизия профессиональной деятельности
Результат: акмеологическая позиция

2. *Практический этап:* развитие акмеологической позиции педагога (автор-составитель Я. А. Ветрова)

1. Методика «Актуальные и потенциальные ценности и смыслы профессиональной деятельности» (на основе методики Л. Н. Горбуновой [61, с. 31–32])

Цель: осознание общих смыслов и ценностей педагогической деятельности, смыслов и ценностей собственной профессиональной деятельности.

Мини-обсуждение: Что такое ценности и смыслы?

Теоретические материалы для ведущего.

Ценностно-смысловая сфера определяет отношение человека к окружающему миру и самому себе, задает цель и направление его деятельности, регулирует все его поведение и поступки. Ценностно-смысловые ориентации личности проявляются, закрепляются и корректируются в процессе выполнения деятельности. М. С. Яницкий отмечает, что процесс формирования ценностно-смысловых ориентаций человека и выполняемая деятельность

взаимодетерминированы. С одной стороны, отношение к профессиональной или учебной среде формируется на основе системы личностных смыслов и ценностных ориентаций человека, основанных на его предшествующем опыте, с другой – сама деятельность воздействует на систему ценностно-смысловых ориентаций личности [241].

Ценностная ориентация личности – есть система индивидуальных установок, убеждений, предпочтений, опосредованных личностными смыслами, и выражающаяся в поведении, ее сущность заключается в избирательном отношении человека к материальным и духовным ценностям, выражается в дифференцировании объектов по их значимости для индивида, выявлении личностного смысла различных объектов.

Ценности – объекты или явления, которые воплощают общественные идеалы, придающие смысл человеческой деятельности и имеющие личную значимость для субъекта.

Ценности выступают в трех ипостасях:

- как общественный идеал (общечеловеческие ценности);
- как идеал человеческой деятельности (профессиональные ценности);
- как личностные критерии мотивации поведения (личностные ценности).

Ценности могут быть:

1. *Реальными* (есть подтверждение в деятельности, т. е. человек может доказать, что он реализует эту ценность в жизни и деятельности, подтвердить примером).

2. *Декларируемыми* (декларируются человеком, но нет реализации этой ценности в жизни и деятельности, не может доказать примером).

3. *Потенциальными* (человеком пока не применяются, но есть важность понимания ценности).

Ценности, как смысловые универсалии (В. Франкл), являются источниками смыслов, критериями значимости и ориентирами деятельности человека, они отражают его личностные смыслы. Смыслы, в свою очередь, выражают отношение субъекта к объективной реальности и собственно наделяют предметы ценностным статусом. Как отмечает Д. А. Леонтьев, личностные ценности являются и источниками, и носителями значимых для человека смысловодновременно [146].

Педагогическая деятельность имеет гуманистическую природу, в этой связи гуманистические ценности педагогической деятельности являются «вечными» ориентирами учителя.

Под *ценностями педагогической деятельности* (В. А. Сластенин, Г. И. Чижаклова) понимаются «те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей» [210, с. 92]. Авторами предлагаются следующие группы ценностей педагогической деятельности [там же, с. 92]:

– утверждение в обществе, ближайшем социальном окружении (престиж и общественная значимость труда учителя, признание со стороны родных, близких и др.);

– удовлетворение потребности в общении (возможности общения с детьми, их любовь и привязанность, с интересными людьми, родителями, коллегами, обмен духовными ценностями и т. п.);

– самосовершенствование (возможность развития творческих способностей, приобщение к духовной культуре, постоянное пополнение своих знаний и др.);

– самовыражение (творческий и разнообразный характер труда учителя, возможность воспитания «трудных» детей, соответствие педагогической деятельности интересам и способностям личности и т. д.);

– утилитарно-прагматические запросы (возможность самоутверждения, профессиональный рост, продвижение по карьерной лестнице, большой отпуск и др.).

Существуют различные концепции разделения ценностей (М. С. Яницкий) [241, с.8]:

– в философских концепциях разделяются абсолютные и относительные, объективные и субъективные, идеальные и реальные, индивидуальные и социальные, внутренние и внешние ценности (Н. О. Лосский, Н. А. Бердяев, В. П. Тугаринов, В. Ф. Сержантов, О. Г. Дробницкий, Я. Гудечек и др.);

– в гуманистической психологии группы ценностей (как и блоки потребностей) образуют вертикальную иерархию: А. Маслоу выделяет две основные группы ценностей – Б-ценности (высшие ценности «развития», присущие самоактуализирующимся людям) и Д-ценности (низшие, «регрессивные» ценности, обусловленные тревогой и фрустрацией);

– Р. Инглхарт на основе концепции А. Маслоу разделяет «материалистические» (физиологические) и «постматериалистические» (социальные и самоактуализации) ценности, преобладание которых в том или ином обществе отражает, по существу, стадию его общего экономического и социального развития и др.

Ценность, имеющая для индивида наибольшую значимость, т. е. занимающая самое высокое положение в его системе ценностных ориентаций, определяет ведущую направленность личности. Система ценностей человека может изменяться, поскольку обусловлена социальной средой и актуальным уровнем развития личности.

М. Рокич разделяет ценности: ценности-цели и ценности-средства, и выделяет, таким образом, терминальные и инструментальные ценности.

Как отмечают В. А. Сластенин и Г. И. Чижакова, в педагогической деятельности *терминальные ценности* (ценности-цели) находят свое выражение в целях, связанных с развитием личностей ученика и учителя, ученического и педагогического коллективов: творческий и разнообразный характер труда учителя; его престиж и общественная значимость; большая ответственность перед обществом; самоутверждение в педагогической деятельности, любовь к детям и др. *Ценности инструментального типа* служат средством достижения ценностей-целей: общественное признание результатов труда; соответствие интересов и способностей личности характеру педагогической деятельности; профессиональный рост и др.). Данные ценности предусматривают овладение теорией и технологией (нормы, принципы, способы) педагогической деятельности [210, с.92].

Присвоение гуманистических ценностей педагогической деятельности создает фундамент *профессиональной культуры учителя*. Ее базовыми основаниями являются:

- *общечеловеческие* – ребенок как главная педагогическая ценность;
- *духовные* – педагогический опыт человечества, отражающийся в педагогических теориях и способах педагогического мышления;
- *практические* – методы и способы педагогической деятельности, педагогические технологии;
- *личностные* – педагогические способности, индивидуальные характеристики педагога.

Закрепленные в сознании учителя педагогические ценности образуют систему его профессиональных ориентаций на общение с детьми и взрослыми, на творческую деятельность, развитие личности ребенка и профессиональное сотрудничество, обмен духовными ценностями и др. [там же, с. 93].

Методика проводится в форме *дискуссии*.

Дискуссия представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями и признается одной из важнейших форм образовательной деятельности, стимулирующей инициативность и развивающей рефлексивный потенциал участников.

Взаимодействие в дискуссии строится не просто на поочередных высказываниях, вопросах и ответах, но на содержательно направленной самоорганизации участников: обращении участников друг к другу и к ведущему для углубленного и разностороннего обсуждения самих идей, точек зрения, проблемы.

Среди факторов углубленного усвоения материала в ходе дискуссии можно выделить

следующие (Н.В. Козлова) [117, с. 143]: ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у других участников (обмен информацией); поощрение разных подходов к одному и тому же предмету или явлению; сосуществование различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете; возможность критиковать и отвергать любое из высказываемых мнений; побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения. Дидактические функции дискуссии представлены задачами двоякого рода: 1) *задачами конкретно-содержательного плана* (осознание участниками противоречий, трудностей, связанных с обсуждаемой проблемой; творческое переосмысление возможностей их применения, включения их в новый контекст и т. д.); 2) *задачами организации взаимодействия в группе* (выполнение коллективной задачи; согласованность в обсуждении проблемы и выработка общего, группового подхода и т. д.).

Проведение методики

1-й этап – ценности профессиональной деятельности.

1. Раздается 3–5 карточек каждому из участников, дается задание написать 3–5 ценностей, которыми определяется для них жизнь и педагогическая деятельность (выполняется индивидуально).

2. Карточки переворачиваются, смешиваются, затем каждый участник по очереди вытягивает одну карточку (выполняется в группе).

3. Ценность, написанная на карточке, обсуждается. В ходе обсуждения определяется, какая это ценность: реальная, декларируемая или потенциальная.

4. На видном месте (например на ватмане или доске) вывешиваются только реальные ценности, которые участники могут доказать действием и примером ее реализацию в профессиональной деятельности (получается список реальных ценностей профессиональной деятельности педагога).

5. Проводится рефлексия.

P.S. Для того чтобы избежать ситуации полного согласия между членами группы по поводу ценностей, ведущим заготавливаются карточки с ценностями, которые в данной аудитории должны вызвать дискуссию (*деньги, власть, личное благополучие, привлекательность, признание и т. п.*).

2-й этап – смыслы профессиональной деятельности.

1. На доске или на слайде в мультимедиа вывешивается таблица.

–Вопросы к участникам: Какие ассоциации у Вас возникают при слове «учитель», «педагог» (это могут быть предметы, явления и т. п.)? Какие чувства у Вас возникают, когда Вы думаете о профессии «учитель», «педагог»? Что бы Вы хотели сделать с этим образом?

2. Высказывания заносятся в общую таблицу (на доске или на слайде в мультимедиа).

3. Обсуждаются позитивные и негативные ассоциации (проводится в форме дискуссии).

4. На основе общей рефлексии делаются выводы относительно смыслов педагогической деятельности.

Общий итог: какое новое понимание ценностей и смыслов педагогической деятельности приобретено после участия в упражнении?

2. Рефлексивный практикум

(использованы материалы Л. Н. Горбуновой, Е. С. Манюковой, И. П. Цвельох [61, 62, 63, 154])

Одним из критериев профессионализма педагогической деятельности выделяется способность педагога занять исследовательскую позицию по отношению к своей практической деятельности и к самому себе, основанную на рефлексивных свойствах сознания. Только став исследователем, «постоянно перестраивающим свой профессиональный мир в ответ на нежиз-

данные и озадачивающие его события реальности» (Russel, Spafford, 1983), педагог обретает профессиональное мастерство.

В рефлексивном практикуме рассматривается психологическое содержание феномена рефлексии: ее механизмы, роль и место в сознании и деятельности учителя; реализуются способы и методы развития рефлексивных способностей учителя.

Практикум организуется в соответствии со структурной моделью педагогической рефлексии, которая интегрирует в себе два плана – *личностный* и *операциональный* [25].

Личностный план. На данном этапе практикум по профессиональной рефлексии осуществляется посредством психологической апелляции к личности учителя (профессиональная рефлексия учителя развивается на основе личностных рефлексивных способностей), активизации процессов личностного и профессионального самосознания и самоопределения.

Операциональный план. В рамках этого этапа в основе развития профессиональной рефлексии учителя лежит анализ и осмысление своего практического опыта, связанного с профессиональной деятельностью.

Цель: развитие рефлексивных способностей педагогов-участников.

Данная цель реализуется через выполнение следующих *задач*:

1. Рефлексия мотивов, которые привели участников в педагогическую профессию.
2. Рефлексия и осознание участниками общих и собственных профессиональных мифов педагогов.
3. Рефлексия образа себя как профессионала.
4. Исследование метафор, касающихся ролей ученика и учителя, задач обучения в целом в представлении конкретного учителя.
5. Педагогическая рефлексия трудных профессиональных ситуаций, касающихся взаимодействия с учащимися, родителями, коллегами, администрацией.

Все задачи решаются через активные формы обучения: проведение упражнений, тестирование, анкетирование, выполнение творческих заданий, используются игровые методы и метод кейс-стади. В конце каждого занятия проводится обсуждение (рефлексия).

1. Упражнение «Я учитель».

Цель: рефлексия мотивов, которые привели в педагогическую профессию.

Участникам предлагается разделить на группы по 4–5 человек.

Инструкция:

1. Вспомните мотивы, по которым вы выбрали профессию учителя.
2. Составьте общий список мотивов, характерных для вашей группы.

Пленарная часть:

1. На доске составляется обобщенный список мотивов выбора педагогической деятельности (в результате поочередного выступления групп).
2. Обсуждаются позитивные и теневые мотивы педагогической деятельности: от позитивных мотивов зависит удовлетворение профессиональной деятельностью, теневые мотивы обычно не соответствуют сущности профессиональной деятельности, а некоторые мешают, затрудняют деятельность педагога, или даже приносят вред.

Проводится рефлексия упражнения: что нового о себе и профессии я узнал в ходе выполнения упражнения, как изменилось мое представление о позитивных мотивах педагогической деятельности?

2. Упражнение «Мифы педагогической профессии».

Цель: осознание собственных профессиональных мифов.

1. Участники в группах по 4–5 человек обсуждают, какие существуют мифы относительно профессии учитель.
2. Пленарка, выступление групп с целью формирования общего списка мифов.
3. Разработка мероприятий, развенчивающих профессиональные мифы.
4. Общее обсуждение и рефлексия.

3. Упражнение «Я на рабочем месте».

Цель: рефлексия образа себя как профессионала.

Материалы: листы белой бумаги А4, простой карандаш.

1. Участникам предлагается нарисовать рисунок «Я на рабочем месте».
2. После окончания рисования дается следующая информация по соответствию содержания рисунка этапам профессионального развития.

На первом этапе профессионального развития (этап профессионального самоопределения и адаптации к профессиональной деятельности) педагогу важна адаптация, самоутверждение и подтверждение своей «принятости» в среде профессионалов, происходит становление профессиональной «Я-концепции»). Рисунки учителей на данном этапе представляют собой классную комнату с пустыми партами или другим инвентарем, ученики на рисунках отсутствуют, а фигура учителя обычно или находится в центре, или неявно изображена. Некоторые рисунки неоднократно исправляются.

На втором этапе профессионального развития (этап профессионального самоутверждения) для учителя значима его специально-предметная компетентность, появляется индивидуальный стиль деятельности. На рисунках данной группы фигура учителя изображена рядом с вещами (географическими картами, досками, ТСО и т. п.), которые ему особенно дороги («сам сделал», «сумел убедить в необходимости администрации», «нашел спонсоров»). Дети на рисунках заняты учебной, трудовой или другой деятельностью.

На третьем этапе профессионального развития (этап профессионального саморазвития) педагоги ориентированы на ребенка и продуктивное взаимодействие с коллегами, педагогической общественностью, социальной средой. На рисунках педагоги этой группы изображают себя в окружении детей, обозначая контакты с ними (держатся за руки; поддерживают своих воспитанников за плечи и т. д.). В рисунках учителей прослеживаются смыслы педагогической деятельности: учитель и ученики поднимаются в гору из учебников, стоят в лучах солнца, объединены сердцем и т. п. Прослеживается равномасштабность в изображении фигур взрослых и детей.

Педагоги сами интерпретируют свой рисунок, относят его к одному из этапов профессионального развития.

Проводится рефлексия упражнения: совпало ли мое представление о себе как профессионале с результатами методики, какое новое понимание приобретено в результате?

4. Упражнение «Трудный ученик».

Цель упражнения: развитие педагогической рефлексии через обмен опытом по взаимодействию с трудными учащимися.

1. Участники группы рассказывают о своем трудном ученике: как выглядит, как ведет себя, какие сложные ситуации с ним возникали, как они решали и т. п.
2. Учителя делятся своим опытом взаимодействия с трудными учащимися, предлагают пути решения для представляемого ученика.
3. Участник, заявивший проблему, определяет и обосновывает способы и методы (из предложенных группой), которые подходят для него лично (с учетом своих особенностей и возможностей).
4. Участник выбирает среди группы педагога, который имеет внешнее сходство с представленным трудным учеником. Выбранного педагога просят «войти в роль» и быть максимально искренним. Участник отрабатывает «здесь и сейчас» способы взаимодействия с «трудным учеником».
5. Группа дает обратную связь по поводу моделированной ситуации.
6. Участник, заявивший проблему, осуществляет саморефлексию.

P.S. Представленное упражнение можно выполнять не только в отношении учеников, но и в отношении коллег, администрации, родителей, а также разбирать сложные случаи педагогической практики.

5. Упражнение «Метафора» (на основе методики А.А. Бочавера «Метафора как инструмент анализа убеждений (в контексте представлений учителя о своей работе)» [33]).

Цель: изучение метафор, касающихся ролей ученика и учителя, целей и задач обучения в представлении конкретного учителя.

Метафора является сжатой формой истории. Она структурирует мышление, восприятие и деятельность человека, в ней высвечивается квинтэссенция значимых характеристик предмета. Метафору можно рассматривать в качестве способа психологического моделирования, приводящего к новым формам концептуального понимания. Метафору используют, когда надо объяснить и понять что-то неясное, абстрактное, новое, отвлеченное.

Метафоры достаточно часто используются учителями в качестве инструмента для объяснений в процессе обучения. Выявление метафор и моделей, которые использует учитель для понимания и объяснения в процессе обучения и преподавания, позволяет увидеть личностно значимое для них содержание, через образы и метафорические паттерны. Распознавание и изучение этих метафор имеет большое значение для психологической помощи учителям. Осознание актуальных, действующих метафор в специально разработанном контексте может помочь учителям и школе в целом понять, каким образом они учат и учатся, и как они видят свои роли и цели в обучении и преподавании.

Проведение упражнения

1. Участникам предлагается:

а. сравнить с чем-либо профессиональную деятельность учителя, сконструировать собственную метафору и описать, как в ней представлены учителя, ученики и процессы обучения и развития;

б. сделать рисунок, иллюстрирующий эту метафору.

2. Проводится обсуждение метафоры, рисунка и лежащих в основе идей. Рефлексия метафор предполагает существование негативного и позитивного образа себя. *Позитивный* образ говорит о конструктивных способах преодоления профессиональных затруднений, доверительном взаимодействии с учениками, родителями, администрацией. *Негативный* образ содержит указания на сложности с поддержанием дисциплины в классе, формальные отношения, неадекватное управление со стороны руководства и т. п.

3. Проводится общее обсуждение: в качестве основных принципов, облегчающих учителям задачу трансформировать свои убеждения, являются:

а. экспликация, прояснение имеющихся у них убеждений;

б. побуждение учителей к осознанию своих привычных убеждений, обсудить и оценить возможные альтернативы и спроектировать самих себя в контексте этих альтернативных убеждений;

с. погружение учителей в центрированную на учениках среду;

д. поощрение в обратной связи критического мышления;

е. сотрудничество с коллегами в обмене методами и опытом, экспериментировании, развитии альтернативных педагогических стратегий;

ф. обращение напрямую к опыту проведения уроков для получения нового понимания обучения и учеников.

Анализ метафор позволяет выявить уязвимости, несогласования, противоречия в убеждениях. Метафоры являются ярким и действенным инструментом психологической практики, который открывает богатые возможности для экспериментирования и личностного развития специалистов. В связи с этим работа с метафорами имеет большие перспективы в области профилактики профессионального выгорания и помощи специалистам в изменении своих убеждений в сторону конструктивности и эффективности.

P.S. В целом можно говорить, что метафоры являются превосходным инструментом:

а) распознавания актуальных убеждений и установок учителей относительно своей работы

(«диагностики»); б) помощи в осознании и модификации этих убеждений и установок («развития»).

3. Практикум по управлению собой и собственным временем
(на основе материалов «Самоменеджмент учителя, или Как лучше организовать свою работу» Р.В. Овчаровой [172, с. 183–197]
и «Как эффективно использовать рабочее время»
Р.Р. Кашапова [134, с. 249–292])

Управление собой или самоменеджмент – это последовательное и целенаправленное использование эффективных методов работы в повседневной практике, с оптимальным использованием собственных ресурсов для достижения своих целей. Самоменеджмент помогает выполнять работу с меньшими расходами, лучше организовать труд (следовательно, получить лучшие результаты), уменьшить загруженность работой и, как результат, уменьшить спешку и стрессы. Управление собой тесно связано с умением управлять своим временем – *тайм-менеджментом* – технологией оптимального использования времени.

Часть 1. САМОМЕНЕДЖМЕНТ

(на основе материалов «Самоменеджмент учителя, или Как лучше организовать свою работу» Р.В. Овчаровой [172, с. 183–197])

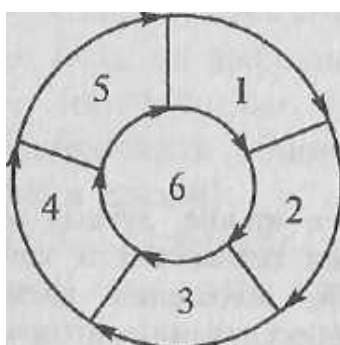
Цель: освоение методики управления собой (самоменеджмент).

Теоретические материалы для ведущего.

Выделяют шесть основных функций самоменеджмента:

- 1) постановка целей;
- 2) планирование;
- 3) принятие решений;
- 4) реализация и организация;
- 5) контроль;
- 6) информация и коммуникация.

Основное правило самоменеджмента заключается в том, что вокруг шестой функции вращаются все остальные.



Круг правил самоменеджмента

Технику самоменеджмента кратко можно представить в виде таблицы, где выделены его функция, соответствующие ей рабочие методы и приемы и достигаемый благодаря их использованию выигрыш во времени.

ТЕХНИКА САМОМЕНЕДЖМЕНТА

Функция	Рабочие приемы, методы	Достигаемый результат (выигрыш во времени)
---------	---------------------------	---

<i>Функция</i>	<i>Рабочие приемы, методы</i>	<i>Достижимый результат (выигрыш во времени)</i>
1. Постановка целей	Определение цели, ситуационный анализ, формирование цели: техника SMART	Мотивация, концентрация усилий на узких местах, фиксация сроков и ближайших шагов
2. Планирование	Годовое планирование, месячное, декадное, дневное	Подготовка к реализации, оптимальное распределение и использование времени, сокращение сроков исполнения
3. Принятие решений	Установка приоритетов: метод «Альпы», АБВ-анализ, принципы Эйзенхауэра	Приводящая к успеху организация труда, первоочередное решение жизненно важных проблем, упорядочение дел по их важности, продуктивность трудовых затрат
4. Реализация и организация	Распорядок дня, график продуктивности, учет биоритмов	Применение самоменеджмента, концентрация на значительных задачах, использование пика производительности
5. Контроль	Контроль процесса и результата работы (достижение поставленных целей, промежуточных результатов), обзор итогов истекшего дня (самоконтроль)	Обеспечение запланированных результатов
6. Информация и коммуникации	Рациональное чтение, рациональные совещания, рациональное ведение беседы, рациональное использование телефона, рациональное ведение корреспонденции, листки-памятки и формуляры	Быстрое чтение, лучшая организация совещаний и конференций, выделение времени для собеседований, отгораживание от возможных помех меньше отвлечений, меньше «бумажной волокиты»

Шаг 1. Постановка целей.

1. Информирование участников.

Постановка целей требует выразить в виде четких намерений наши потребности, интересы, желания или задачи.

Принцип SMART – это эффективный способ постановки целей. Представление цели в виде SMART фактически позволяет сформулировать основы плана действий по ее достижению. Впервые SMART – критерии постановки целей предложил использовать Питер Друкер (Peter Drucker) в своей работе «Практика менеджмента» («The Practice of Management») в 1954 году. С тех пор концепция SMART приобрела широкую популярность. Согласно принципу SMART, цель должна быть [222]:

Specific – конкретной. Конкретика означает, что результатом формулировки цели является ответ на вопрос: «что сделать?». Варианты: Чего добиться? Где? Когда? С кем? В каком объеме? и т. д. В постановке цели не должно быть слов, не несущих смысловой нагрузки (оптимальный, достойный и т. п.), никаких расплывчатых и двусмысленных формулировок.

Measurable – измеримой. Как ты узнаешь, что уже достиг своей цели? И в какой степени ты ее достиг? Если речь идет о количественной измеримости, нужно оперировать цифрами, если о качественной – к формулировке цели следует приложить задание. Если нет метрик, не всегда можно оценить результаты проделанной работы.

Achievable – достижимой. Например, цель «стать профессионалом в хирургии за 3 месяца» едва ли достижима. В этом пункте важно трезво учесть профессиональные и личные качества.

Result-oriented – ориентированной на результат.

Time-limited – ограниченной по времени. При постановке цели важно четко определить конечный срок («dead-line» – «линия смерти»). Даже если цель масштабна и трудно указать точную дату, то в любом случае она должна соотноситься с определенным сроком (месяц, год).

Цель сформулированная в соответствии с принципом SMART: *15-го августа 2014 г. написать и сдать статью «Самореализация в педагогической деятельности», объемом 3 страницы формата А4, которая будет опубликована в сборнике ежегодной Августовской научно-практической конференции.*

Преимущества формулирования целей по принципу SMART: возможность четкого описания желаемого результата, психологическая настройка на его достижение.

2. *Задание участникам:* сформулировать 4–5 целей на учебный год в соответствии с принципом SMART.

3. *Обсуждение:* удалось ли поставить цели в соответствии с принципом SMART? В чем отличие постановки целей по данному принципу?

Шаг 2. Планирование

1. Информирование участников:

Чтобы достичь цели, необходимо: планировать шаги по ее достижению, устанавливать реалистичные сроки, создавать резервы времени, сосредотачиваться на главном, избавляться от лишних ходов и т. п. Планирование цели включает в себя: годовой план, месячный план, декадный план, дневной план.

Золотое правило самоменеджмента гласит: планируй день исходя из задач недели, неделю исходя из задач месяца, месяц исходя из задач года.

Второе важное правило: регулярность – системность – последовательность. Над планами времени необходимо работать регулярно, системно и последовательно, всегда доводя до конца начатое дело.

Таким образом, если цель года у Вас: аттестоваться на повышенный разряд, шаги по реализации этой цели необходимо отразить в каждом месяце, неделе и дне (так называемые промежуточные цели). Это позволит вам четко и планомерно двигаться в направлении осуществления основной цели и контролировать сроки выполнения промежуточных целей.

2. *Задание участникам:* выбрать одну цель (из предыдущего шага) и распланировать ее таким образом, чтобы она отражалась в каждом месяце, неделе и дне, т. е. в соответствии с золотым правилом самоменеджмента.

Шаг 3. Принятие решений

1. Информирование участников.

Необходимо учесть, что планируемые на любой период дела должны занимать 60% времени, остальное время идет в резерв на непредвиденные ситуации или перерасход времени при выполнении основных дел. В течение дня следует выделять приоритеты, с целью рационального использования времени. Для целесообразной и эффективной реализации задач должна быть установлена их очередность.

Установление приоритетов помогает: планомерно вести дела; определять альтернативные решения; учитывать возможности делегирования ваших полномочий другим; выполнять работу в точный срок; регулировать перерывы в работе и т. д.

2. Упражнение «Расстановка приоритетов»

Участникам предлагается:

А) Определить, что они делают на работе и дома в течение недели, т. е. составить список основных дел недели.

Б) Распределить дела по дням.

С целью расстановки приоритетов в пределах одного дня можно использовать *метод Альпы*:

1. Вначале обычным образом намечается общий список дел дня. Подробность списка – 10–15 пунктов.

2. Расставляются приоритеты: у каждой задачи есть две характеристики – срочность и важность. А – дела важные и срочные, В – важные и не срочные, С – срочные, но не важные.

3. В соответствии с расставленными приоритетами перепишите список дел дня в три вертикальные колонки (А, В, С), используя при этом принцип Эйзенхауэра (состоит в умении делегировать полномочия).

Делегирование – поручение рабочей задачи, а также передача компетенции и ответственности за нее. Делегирование означает саморазгрузку. Оно высвобождает время для выполнения важных обязательных функций (задач А) и предоставляет шансы другим сотрудникам или вашим учащимся для раскрытия своих способностей (мотивация). Делегирование предполагает взаимную выгоду (и для вас и для других).

С помощью такого анализа обеспечивается упорядочение задач по их значимости и ориентацию результатов работы на достижение нужного эффекта.

<i>Задачи А</i>	<i>Задачи В</i>	<i>Задачи С</i>
Выполнять самому, не перепоручать	Частично поручать, брать в готовом виде у других (указать, кому перепоручить или у кого взять)	Перепоручать, сокращать, вычеркивать

4. В группах по 3–4 человека обсуждается наработанный в индивидуальном режиме материал, который при необходимости (в результате обсуждения) может быть скорректирован.

В) Обратная связь от участников по поводу использования метода расстановки приоритетов.

Шаг 4: Реализация и организация

1. Информирование участников.

Организация рабочего дня означает, что вы подчиняете себе свою работу и свое время и не допускаете, чтобы было наоборот:

1. *Учитывайте* в своем распорядке дня изменения психического и физического состояния (биоритмы).

2. *Выведите* свой личный дневной ритм или график продуктивности путем систематических наблюдений за собой.

3. *Перепроверьте* свой персональный рабочий стиль и усовершенствуйте его, для чего интегрируйте в него все новые побудительные импульсы, например, в целях избавления от мешающих привычек.

4. Используйте нетрадиционные, творческие возможности – всегда ищите более простой путь выполнения задачи.

2. Заполнение анкеты:

Для того чтобы вам было легче сделать ваш рабочий стиль более гармоничным, попытайтесь оценить себя с помощью анкеты «*Мой личный рабочий стиль*»: почти никогда (0), иногда (1), часто (2), почти всегда (3).

Предрасположены ли вы к тому, чтобы:

1. Откладывать выполнение неприятных дел?

2. Отодвигать во времени принятие срочных, но неприятных решений?

3. Перестраховываться, заручаясь мнением других, при принятии неприятных или тяжелых решений?

4. Все делать самому?
 5. Заниматься несколькими проблемами одновременно?
 6. Работать в суете и спешке?
 7. Приниматься за работу без предварительного поиска лучших подходов к делу?
 8. Прерывать начатую работу, чтобы заняться другими делами?
 9. Откладывать выполнение трудных задач после первоначальной их обработки?
 10. Работать без концентрации, несобранно?
 11. Работать по 2 часа и более без перерыва?
 12. Часто не доводить дело до конца из-за того, что вас постоянно отвлекают?
 13. Расходовать ценное для вас время на отдельные специальные задачи или второстепенные дела?
 14. Заниматься чужими делами лишь потому, что они вас заинтересовали?
 15. Браться в любое время за любую задачу из-за того, что вы не можете сказать «нет»?
- Подсчитайте количество баллов, чем оно больше, тем больше вы мешаете себе работать. Обратите внимание на пункты анкеты, на которые вы ответили утвердительно, они показывают вам направления работы над собой.*

3. *Общее обсуждение:* в результате информации и анкетирования, каким образом можно еще усовершенствовать ваше управление собой и конкретно список дел?

Шаг 5. Контроль

Для самоменеджмента полезно каждый вечер подводить итоги сделанного за день: насколько мой план совпал с фактом его выполнения, если не совсем совпал, то произвести корректировку с переносом на следующий день, с учетом времени переноса и соблюдением основных правил самоменеджмента.

Упражнение «Итоги дня».

Посмотрите на свою ладонь:

1. *Мизинец – буква М: «мыслю – значит существую».*

Вопросы к себе: Какие знания и опыт я сегодня получил? Что придумал сам, что толкового услышал от других? Где мне это пригодится? Если были ошибки, какие выводы можно сделать на основе анализа? Где и как смогу это использовать?

Минимум три хорошие (интересные и практичные) мысли-находки

2. *Безымянный – Б: «близкие».*

Вопросы к себе: Что я сделал для близких и родных? Давно хотел: дочке игрушку купить, с сыном в бассейн сходить, жену в ресторан сводить, родителям позвонить. Сделал?

Каждый день, но хотя бы одну приятную мелочь для своих близких!

3. *Средний – С: «состояние души».*

Вопросы к себе: Каким сегодня было мое настроение и расположение духа? Живой интерес, всплески радости, бодрый энтузиазм? – Правильный список! «Ну, неплохо», «так себе», «надоело...» – штришки неудачные...Имеет смысл завтра с настроением поработать внимательнее.

4. *Указательный – У: «услуги»*

Вопросы к себе: Какие услуги сегодня оказал я, кому оказался полезен? Чьими услугами смог воспользоваться сам, кого за это поблагодарил? «Мы любим людей не за то добро, которое они сделали нам, а за то доброе, что мы сделали им».

5. *Большой – Б: «Бодрость физическая».*

Вопросы к себе: Как я чувствовал себя, что я сделал сегодня для своего здоровья, поддержания физической формы

6. *Пальцы в кулак – буква К: «концентрация на цели».*

Вопросы к себе: Какие были цели моего сегодняшнего дня? Достиг? Как сегодняшний день приблизил меня к моей основной цели?

Общее обсуждение выполнения упражнения: что нового, какие открытия, что важное хотелось бы сказать участникам?

Р. С. Подводя итоги дня таким образом, вы понимаете какой смысл имеют ваши дни и ваша жизнь.

Шаг 6. Информация и коммуникация.

Этот этап состоит в опознании рациональных средств, методов и форм организации своей деятельности участниками, что позволяет сократить их временные и энергетические затраты.

Задача участников: рефлексия эффективности выбранных средств, методов и форм организации своей деятельности.

Часть 2. ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТ

(на основе материалов «Как эффективно использовать рабочее время»

Р.Р. Кашапова [134, с. 249–292 и материалов электронной книги Л. Зайверта

«Ваше время в ваших руках»)

Цель: эффективное использование времени.

Упражнение 1. «Значение времени» (проводится в форме дискуссии).

1. Участникам предлагается несколько тезисов к обсуждению:

-  Время – деньги.
-  Время – это не только деньги.
-  Время более значимо, чем деньги.
-  Время – это нечто такое же, как и сама жизнь.
-  Время необратимо.
-  Время нельзя умножить.
-  Время нельзя передать.
-  Время проходит безвозвратно.

2. Информация к размышлению для участников.

Успех каждого человека зависит не только от материально-экономических величин, но и от того, как он распоряжается самым ценным достоянием – временем. Профессионалы высокого класса обладают разными чертами характера и качествами. Но одно качество объединяет их всех: они сознательно и системно используют свое время.

3. Предлагаются к обсуждению участниками несколько высказываний разных авторов о значении менеджмента времени:

-  «Часы не показывают время, а символизируют его» (Авессалом Подводный).
-  «Тот, кто позволяет ускользать своему времени, выпускает из рук свою жизнь. Тот, кто держит в руках свое время, держит в руках свою жизнь» (Алан Лэкейн).
-  «Время – самый ограниченный капитал, и если не можешь им распоряжаться, не сможешь распорядиться ничем другим» (Бетер Друкер).
-  «Самое важное в вашей жизни – это в конечном счете Ваше время (Алан Лэкейн)

Общая рефлексия: Как участники обращаются с собственным временем?

Упражнение 2. «Анализ видов деятельности и расходов времени».

1. Участникам предлагается определить капитал рабочего (K1) и свободного (K2, K3) времени и весь капитал личного времени по несложным формулам: $K1 = A \times 1760$; $K2 = A \times 660$; $K3 = A \times 1740$, где А – пенсионный возраст минус ваш паспортный возраст (например, $55 - 35 = 20$), К (весь капитал вашего времени) = $K1 + K2 + K3$.

Общее обсуждение: ведущий предлагает поделиться впечатлениями о выполнении задания.

Р.С. Время необратимо, поэтому необходимо находить время для важных дел: для работы – это условие успеха; для размышлений – это источник силы; для игры – это секрет мо-

лодости; для чтения – это основа знаний; для дружбы – это условие счастья; для мечты – это путь к звездам; для веселья – это радость души.

2. Участники составляют опись всех видов деятельности, в которых участвуют. Хорошим подспорьем здесь могут служить следующие рабочие таблицы: анализ видов деятельности и расхода времени; листок «дневных помех» (перерывов в работе).

Таблица А – «Анализ видов деятельности и расхода времени»

	Вид деятельности	Время (от и до)	Продуманность (в минутах)	А	Б	В	Г
				Необходимая работа	Были ли оправданы затраты	Было ли целе- сообразно выполнение	Был ли определен регламент

Обработка таблицы А

1. Ответьте на вопросы:

А – Была ли работа необходимой? (да, нет).

Б – Были ли оправданы затраты времени? (да, нет).

В – Было ли целесообразным выполнение работы? (да, нет).

Г – Был ли сознательно определен временной интервал? (да, нет).

2. Определите общую продолжительность работы: ПД

3. Определите продолжительность непродуктивной работы:

$$НР = А Б В Г нет / ПД$$

Определение эффективности работы:

Сумма А (нет) / ПД x 100%	Если больше чем на 10%, деятельность была необязательной	У вас проблема с делегированием (перепоручением) и установлением приоритетов)
Сумма Б (нет) / ПД x 100%	Если больше чем на 10% случаев, расход времени велик	Вам необходим анализ поглотителей времени, самодисциплина
Сумма В (нет) / ПД x 100%	Если больше чем на 10% случаев, использование было нецелесообразным	Вам нужно планировать организацию работы
Сумма Г (нет) / ПД x 100%	Если больше чем на 10%, момент исполнения возник спонтанно	Вам нужно планировать свое рабочее время

Таблица Б «Листок дневных помех».

№	Помехи, интервал (от и до)	Продолжительность в минутах	Телефонный разговор или посетитель	Кто мешал?	Пометки (причины помех)

Обработка таблицы Б

 Какие помехи были «дорогостоящими»?

- 🚦 Какие звонки были бесполезными?
- 🚦 Какие посещения не нужны?
- 🚦 Какие телефонные разговоры могли бы быть короче и эффективнее?
- 🚦 Кто больше отвлекал Вас от дел?

Общее обсуждение: что нового я понял в результате выполнения заданий?

Упражнение 3. «Анализ поглотителей времени».

Цель: поиск причин временных потерь.

Участникам предлагается посмотреть список, состоящий из 30 существенных «поглотителей» или «ловушек» времени:

1. Нечеткая постановка цели.
2. Отсутствие приоритетов в делах.
3. Попытка слишком много сделать за один раз.
4. Отсутствие полного представления о предстоящих задачах и путях их решения.
5. Плохое планирование трудового дня.
6. Личная неорганизованность, «заваленный» письменный стол.
7. Чрезмерное чтение.
8. Скверная система досье.
9. Недостаток мотивации (индифферентное отношение к работе).
10. Поиски записей, памятных записок, адресов, телефоны номеров.
11. Недостатки кооперации или разделения труда.
12. Отрывающие от дел телефонные звонки.
13. Незапланированные посетители.
14. Неспособность сказать «нет».
15. Неполная, запоздавшая информация.
16. Отсутствие самодисциплины.
17. Неумение довести дело до конца.
18. Отвлечение (шум).
19. Затяжные совещания.
20. Недостаточная подготовка к беседам и обсуждениям.
21. Отсутствие связи (коммуникации) или неточная обратная связь.
22. Болтовня на частные темы.
23. Излишняя коммуникабельность.
24. Чрезмерность деловых записей.
25. Синдром откладывания.
26. Желание знать все факты.
27. Длительные ожидания (например, условленной встречи).
28. Спешка, нетерпение.
29. Слишком редкое делегирование (перепоручение).
30. Недостаточный контроль за перепорученными делами.

Далее необходимо выделить 5 причин, характерных для конкретного участника.

Общий итог и обсуждение: освободившись от «поглотителей» времени и выявив слабые места в самоорганизации, можно высвободить значительные резервы времени.

Упражнение 4. «Полезные привычки для тайм-менеджмента».

Полезная привычка №1: напоминания. Делайте себе напоминания на важные дела, сегодня сотовые телефоны всегда под рукой!

Полезная привычка №2: бодрое утро.

Бодрое утро – это замечательный ритуал, который каждый может создать сам.

🚦 Замысел простой: как начнешь утро, так пойдет и день.

🚦 Основное правило утра – оно должно проходить энергично: одно дело сменяет другое, не должно быть пустот во времени.

✚ Основные пункты утра: свой собственный список – составить самому.

Полезная привычка №3: правильный вечер.

Правильный вечер – залог бодрого утра.

✚ Душ после работы, переодеться, еда и питье до 20.00.

✚ Вечерняя прогулка или любая другая физическая приятная активность.

✚ В 22.00 завершаются все дела, душ с растиранием, в 23.00 в постель!

✚ Перед сном улыбнуться, представить завтрашний день в светлых красках.

✚ Программирование утра: детально увидеть, когда и как встанешь.

Полезная привычка №4: «Лягушка-Зачистка-Подвиг».

Лягушка-Зачистка-Подвиг – это три взаимосвязанные привычки.

✚ Лягушка – это противное дело, которое более всего хочется отложить.

✚ Зачистка – это уборание мелочей, которые раз за разом тянут внимание и отнимают силы.

✚ Подвиг – великое и трудное дело, за которое будете себя особенно уважать.

Суть состоит в том, чтобы каждый день присутствовали все три привычки – они позволяют переключаться, меньше уставать и чувствовать удовлетворение: каждый день – победа над самим собой вчерашним!

Задание участникам: проанализировать свой день с точки зрения «полезных привычек тайм-менеджмента».

Общее обсуждение: В чем польза тайм-менеджмента лично для Вас?

4. Мотивационный тренинг

(авторы-составители Я.А. Ветрова, Е.С. Щеголенкова)

Почему человек делает что-либо – это вопрос о мотивах: какие мотивы им движут и какие потребности он хочет удовлетворить?

Мотивы определяют действия и сориентированы на достижение цели (то есть они являются побудительными стимулами к действию). Мотив – одно из ключевых понятий психологической теории деятельности, разрабатывавшейся ведущими советскими психологами А.Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном. Наиболее простое определение мотива в рамках этой теории: «Мотив – это опредмеченная потребность» [138]. Мотив часто путают с потребностью и целью, однако потребность – это, по сути, неосознаваемое желание устранить дискомфорт, а цель – результат сознательного целеполагания. Например: жажда – это потребность, желание утолить жажду – это мотив, а бутылка с водой, к которой человек тянется – это цель.

Впервые термин «мотивация» употребил в своей статье А. Шопенгауэр. Сегодня этот термин понимается разными учеными по-своему. Например, мотивация по В. К. Виллюнасу – это совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность. К.К. Платонов считает, что мотивация как явление психическое есть совокупность мотивов.

В зарубежных исследованиях (Гринберг и Бэрон, 2000; Роббинс, 2001; Буханан и Хучински, 2001) в большинстве определений мотивации упоминают о следующих ее компонентах: активация, направление и поддержание целеориентированного поведения.

✚ *активация (arousal)* – это возбуждение или энергия, которая побуждает к действиям;

✚ *направление (direction)* является результатом решения человека о том, какую цель он будет преследовать;

✚ *поддержание (maintenance) поведения* связано с такими факторами, которые стимулируют реализацию определенного поведения до тех пор, пока цель не будет достигнута.

Различают внутреннюю и внешнюю мотивацию.

Внешняя мотивация (экстринсивная) – мотивация «извне» обусловлена внешними по отношению к субъекту обстоятельствами (например: поощрением или вознаграждением, ради

оценки или диплома, или любого другого положительного последствия, или ради избегания наказания).

Внутренняя мотивация (интринсивная) – мотивация «изнутри» связана с самим содержанием деятельности. Хеккаузен выделяет следующие признаки внутренней мотивации [приводится по 105, с. 18–20]:

✚ *Влечения без редукции влечений*: внутренняя мотивация служит не для удовлетворения физиологических потребностей (голод, жажда и т. п.), а для удовлетворения потребности в самореализации, личностном росте.

✚ *Свобода цели*: человек демонстрирует определенное поведение ради самого поведения или для того, чтобы достичь цели. Продуктивные действия внутренне мотивированы, когда человек, при выполнении каких-либо действий, добивается успеха, что в свою очередь ведет к чувствам компетентности и значимости. Внутренне мотивированными могут быть: игры, спорт, научные работы и т. п.

✚ *Оптимальный уровень активации и рассогласования*: оптимальный уровень активации внутренней мотивации – средний: небольшое рассогласование возбуждает, большое рассогласование между активацией и возбуждением имеет негативный эффект.

✚ *Самоопределение*: внутренне мотивированный человек сам принимает решение о выполнении определенных действий, их последовательности и сам контролирует их выполнение.

✚ *Готовность «раствориться» («окунуться с головой») в деятельность*: внутренне мотивированный человек скорее испытывает радостное «увлечение», «преданность своему делу», «поглощенность делом», чем страх перед чрезмерными требованиями или скуку перед недостаточными.

Примером внутренней мотивации может служить «*Flow-эффект*» (Жикцентмихалий, 1975). Под «flow-эффектом» понимается «полное погружение» и «растворение в деятельности», полная отдача себя своему делу.

При «Flow-эффекте» деятельность самостимулируется. Например, ученый, работая над важным открытием, работает самозабвенно день и ночь, не замечая усталости, становясь «одним целым с ситуацией». Согласно Жикцентмихалию, оптимальное состояние или «flow» возникает тогда, когда деятельность является субъективно значимой и воспринимается человеком как своего рода требование (вызов), при этом собственные способности человек рассматривает как соответствующие требованию (вызову). Речь идет об оптимальной нагрузке, поэтому «flow-эффект» наступает тогда, когда нагрузка оптимальна [цит. по 105, с.21].

Современные теории мотивации представлены содержательными и процессуальными.

Содержательные теории изучают содержательные факторы профессиональной мотивации. Это теории, которые дают ответ на вопрос *что?* – какие содержательные факторы мотивируют человека к работе. К ним относят: пирамиду потребностей Маслоу, ERG-теорию Альдерфера, двухфакторную теорию Херцберга, X–Y-теорию Макгрегора и подход Макклелланда к мотивации достижения, власти и аффилиции.

Особое место отводится мотивации достижения, которая представлена двумя противоположными мотивами – «надеждой на успех» и «страхом перед неудачей». Люди с низким уровнем мотивации достижений более заинтересованы в факторах внешней среды, т. е. в гигиенических факторах. Они хотят знать о том, что о них самих и их работе думают другие. Люди с высокой мотивацией достижений проявляют повышенный интерес к работе, успешны и получают удовлетворение от нее. Они отличаются следующими особенностями: обладают способностью ставить перед собой высокие и достижимые цели; для них важнее всего личные достижения в труде, чем вознаграждение за успех и весьма значима оценка качества их работы. *Высокая мотивация достижения коррелирует с высокими личными показателями* [105, с. 39].

Для практики очень важно то, что мотивацию достижения можно развивать. Существующие эмоциональные ассоциации можно развивать и осознавать с помощью

ситуаций, связанных с достижениями. Их можно связывать с повседневными условиями профессиональной жизни и соотносить ассоциации, связанные с достижением, с вышестоящими культурными ценностями.

Процессуальные теории изучают то, как происходит стимулирование, направление и завершение действий. Если человек совершает определенные действия, то возникает вопрос не только о мотивах, которые его к этому побудили, но и о том:

- как он выбирает те или иные действия из множества альтернатив;
- как он ставит перед собой цель и что побуждает его не прекращать свои действия до тех пор, пока он не достигнет цели;
- как он оценивает результаты своих действий, чем он аргументирует достижение положительных результатов или неудачу и насколько справедливым он считает соотношение затрат и выгод.

В процессуальных теориях в центре внимания решения, которые определяют будущие действия человека, и процесс стимулирования, направленности и завершения действий. Наиболее известны такие процессуальные теории мотивации [там же, с. 28]:

- ✚ теория валентности – инструментальности – ожидания Врума,
- ✚ теория постановки цели Локка,
- ✚ модель мотивации Портера и Лоулера,
- ✚ «Рубикон-модель» Хекхаузена.

В рамках тренинга рассматриваются способы и методы стимулирования и управления мотивацией, предоставляются примеры мотивирования и самомотивирования, осуществляется диагностика мотивации.

1. Методика «События и люди, повлиявшие на профессиональный выбор»

(использованы материалы Л.Н. Горбуновой и Е.С. Манюковой [61, 62, 154]).

Цель: выявить мотивы, которые побуждают человека к деятельности в конкретной профессиональной сфере, и актуализировать мотивы, которые пока в разряде потенциальных.

Часть 1. Представьте, что у вас есть шнурок или веревка. Вам нужно завязать на ней десять узелков – главные события вашей профессиональной (личной) жизни, которые привели вас сюда, в профессиональную психологическую область (выясняются мотивы выбора деятельности: по способностям, за компанию, под влиянием авторитета-профессионала, родители настояли...)

Обсуждение: что удивило, порадовало, расстроило в «узелках»? в ваших узелках больше удачных событий или неудачных? При обсуждении поднимаются следующие темы: что такое удача, неудача; как можно использовать позитивный и негативный опыт? Предлагается вспомнить удачи и неудачи на профессиональном пути, чему смогли у них научиться?

Как примеры для обсуждения приводятся слова Далай Ламы: «Иногда неуспех оказывается удивительным взмахом удачи»; слова экзистенциалистов: «Вы ответственны не за то, что из вас сделала жизнь, а за то, что вы сделали с тем, что из вас сделала жизнь»; И. Шевелева «Хозяин своей судьбы тот, кто умеет пожинать плоды своих неудач»; Ф. Ницше «Все что меня не убивает, делает меня сильнее», «Нас мудрее делают наши несчастья, а не наши успехи» и др.

Часть 2. В каждой профессии присутствует положительная и негативная мотивация. Необходимо осознавать те мотивы, которые ведут человека по профессиональному пути.

1. В группах по 4–5 человек предлагается обсудить, по каким причинам люди хотят стать педагогами. Далее отметить позитивные мотивы и выделить теневые мотивы, которые мешают, затрудняют деятельность педагога, или даже приносят вред.

2. Общее обсуждение: мотивы, характерные для педагогической профессии.

3. Выводы относительно индивидуальных мотивов участников.

Часть 3. Предлагаются к обсуждению слова В. Франкла: «Ни одна профессия не делает сама по себе человека счастливым. И если многие люди утверждают, что они чувствовали бы себя реализованными, если бы у них была другая профессия, то здесь, видимо, речь идет о неверном понимании смысла профессиональной деятельности или самообмане. Если конкретная профессия не приносит чувства удовлетворения, вина лежит на человеке, а не на профессии. Профессия сама по себе еще не делает человека незаменимым и неповторимым; она лишь дает для этого шанс» [приводится по 154].

Профессиональное и личностное развитие человека могут находиться в разных соотношениях: 1) без пересечения – человек выполняет деятельность формально («отбывая время»); 2) полное совмещение – человек не представляет себя вне работы и свое личное привносит в профессиональные рамки; 3) частичная идентификация личности со своей профессиональной средой; 4) включение профессиональных ценностей в личное пространство (смысл профессии совпадает со смыслом жизни и помогает реализовывать его). У человека в ходе его развития эти два процесса то гармонично сближаются, то вступают в противоречие, то расходятся по разным векторам развития: происходит взаимовлияние.

Участникам предлагается оценить, в каком соотношении у них находится «профессиональное» и «личное»? Для этого необходимо ответить 5(7) раз на вопрос «Кто Я?».

Общее обсуждение: выводы о соотношении «профессионального» и «личного».

Часть 4. Обучая других – мы учимся также и сами, убеждая других – мы убеждаем также и самого себя, побуждая или мотивируя других – мы побуждаем, мотивируем и самого себя. Участникам предлагается задание: «Составить наставления другим людям».

1. Написать наставление человеку, который стоит на пути профессионального самоопределения, чтобы он захотел стать учителем.

2. Выбрать два человека, которые должны убедить остальных участников группы, чтобы они пошли в педагоги.

3. Остальным участникам дается задание, вычленять в выступлении двух мотивирующих все мотивы, присутствующие в его речи; обращать внимание на мотивы, которые воздействуют, убеждают.

Рефлексия упражнения:

– Каким образом еще можно было мотивировать, какие это мотивы?

– Какой мотив к педагогической деятельности для вас самый важный, какому вы бы хотели следовать, но он пока не очень силен в вашей практике?

2. Методика «Полимотивированность деятельности»

(на основе исследования мотивационных линий Б.И. Додонова [77, с.128]).

Цель: анализ актуальной мотивации педагогов и динамических (ситуативных) факторов, влияющих на мотивацию к профессиональной деятельности.

Деятельность побуждается следующей группой мотивов (Б.И. Додонов): 1) удовольствие от процесса деятельности; 2) прямой результат деятельности (продукт, знания и т. п.); 3) вознаграждение за деятельность (зарплата, повышение в должности, известность и др.); 4) избегание санкций (наказания), которые возможны в случае уклонения от деятельности или недобросовестное ее выполнение.

Часть 1. Участникам предлагается заполнить следующие позиции относительно своей профессиональной деятельности вообще и за период с начала учебного года и по сегодняшний день:

1. От каких видов деятельности (действий) в Вашей профессиональной деятельности Вы получаете удовольствие?.....

2. Какой результат (созданный продукт, усвоенные знания и т. п.) в Вашей профессиональной деятельности радует Вас?.....

3. Какое вознаграждение за Вашу деятельность стимулирует Вас к дальнейшей работе?

<i>Материальное вознаграждение</i>		<i>Психологическое вознаграждение</i>	

4. Какие элементы Вашей деятельности вы реализуете только потому, что их невыполнение связано с применением санкций?.....

Упражнение выполняется индивидуально. Участники отвечают на вопросы, количество ответов под номерами 1 и 2 суммируется; под номером три количество ответов суммируется с 1 и 2 в том случае, если за обозначенный период педагог уже получал материальное или психологическое вознаграждение, и вычитается количество ответов, если за этот период материальное или психологическое вознаграждение не было получено; ответы под номером 4 вычитаются из общей суммы. Таким образом, подсчитывается общее количество баллов. Если педагог считает, что все это время он работал в привычных для него условиях деятельности, то достаточным будет количество баллов 5–7 (означает, что у педагога в настоящее время 5–7 мотивов, побуждающих его к деятельности). Если педагог считает, что он работал в ситуации повышенной сложности (например: в ситуации нововведений, требующих преобразования профессиональной деятельности), то необходимым будет количество баллов 10–12 (означает, что в ситуации усложнения деятельности количество мотивов, побуждающих к деятельности у педагога должно увеличиваться).

Часть 2. Общее обсуждение: выводы о том, какие дополнительные стимулирующие факторы возможно организовать для себя с целью мотивирования и самомотивирования на профессиональную деятельность.

3. Упражнение «Эмоциональное насыщение» (на основе упражнения С. Занюк [91, с. 303–304]).

Цель: мотивация и самомотивация участников на выполнение какого-либо действия или деятельности.

Предметы и объекты, которые нравятся человеку, наделяются позитивными эпитетами. Определенные слова связываются в вашем воображении с успехом, красотой, совершенством. Они имеют позитивный эмоциональный смысл (прекрасный, замечательный и т. д.). Используя эти эпитеты, «привязывая» их к предметам и к отдельным элементам, можно сформировать интерес к ним. Для того чтобы сформировалось соответствующее позитивное отношение к предметам (объектам) деятельности, которая не очень приятна или не совсем нравится, необходимо наделять эти предметы (объекты) позитивным эмоциональным смыслом. Этот процесс называется «эмоциональное насыщение».

Участникам предлагается:

1. Выписать 20 слов, которые вам больше всего нравятся, которые вызывают положительные эмоции.
2. Записать 15–20 прилагательных (эпитетов), которыми вы наделяете нравящиеся вам предметы.
3. Выделить 10 компонентов (структурных компонентов или параметров) предмета, объекта или деятельности, к которым вы хотите сформировать интерес.
4. Каждый компонент (элемент) деятельности насытить позитивными (приятными) эпитетами (написать мини-сочинение).
5. Обсуждение в группе: что изменилось в отношении к компонентам (элементам) деятельности после эмоционального насыщения.

**Упражнение 4. Саботажники и стрессогенные установки
в профессиональной деятельности**
(использованы материалы Л.Н. Горбуновой и Е.С. Манюковой [61,62,154]).

Цель: исследование стрессогенных установок и внутреннего саботажника, негативно влияющих на мотивацию к профессиональной деятельности.

Часть 1. Внутренний саботажник.

Саботажник – негативная сторона нашей личности – проявляется неожиданно и может «отговорить» от нового дела или развалить уже начатое. Поэтому следует избегать негативного влияния внутреннего саботажника. Умение распознать и понять своего саботажника (критика) является важным в работе над собой, как и умение противопоставлять внутреннему саботажнику весомые аргументы и не давать ему возможности господствовать над вашими стремлениями. Например:

Саботажник	Контраргумент
Этого невозможно достичь.	Стоит попробовать (мы еще посмотрим).
Существует много других дел и обязанностей.	Но немного времени всегда можно выделить на это.
Не спеши, есть еще время.	Время не ждет, нужно работать, чтобы не было поздно.
Будет очень много трудностей и препятствий, которые не удастся преодолеть.	Трудности и препятствия для того и создаются, чтобы их преодолевать.

Задание участникам: выпишите себе как можно больше фраз саботажника, которые звучат или могут звучать в вашем опыте. Придумайте им контраргументы.

Часть 2. Иррациональные стрессогенные установки.

Участникам предлагается: 1) познакомиться с иррациональными стрессогенными установками; 2) проанализировать их с точки зрения частоты использования; 3) предложить варианты замены стрессогенных установок на позитивные установки.

1. **Установка долженствования:** может быть как *в отношении себя* – то, что я должен другим, так и *в отношении к другим людям* – что мне должны другие, как они должны вести себя со мной, как говорить со мной, что делать и т. д. Обычно выражается в предъявлении *претензий или требований, предъявляемые к окружающему миру:* к правительству, экономической ситуации, погоде, природе и т. д.

2. **Установка катастрофизации:** резкое преувеличение негативного характера явления или ситуации. Проявляет себя в высказываниях негативного характера, выраженных в крайней степени: «О, ужас!», «Меня уволят!», «Мне не дадут премию!», «Ну, все! Это конец!»

3. **Установка предсказания негативного будущего:** тенденция верить своим конкретным негативным ожиданиям, как сформулированным вербально, так и в качестве мысленных образов: «Ничего не выйдет!», «Это будет невыполнимо!», «Никто не придет!».

4. **Установка максимализма:** подбор для себя или других высших из гипотетически возможных стандартов, даже если никто не в состоянии их достичь: «Полюбить – так королеву, поступить – так в МГИМО!». Крайняя форма – перфекционизм: по-максимуму, только на пятерку, только на 100%.

5. **Установка дихотомического мышления:** тенденция размещать жизненный опыт в одну из двух противоположных категорий: «или – или», «или да – или нет», либо-либо». Черно-белое мышление, склонность мыслить крайностями: «В этом мире ты или победитель, или проигравший».

6. **Установка персонализации:** склонность связывать все с собой, когда нет никаких оснований для такого вывода. «Все на меня смотрят», «Наверняка эти двое оценивают меня».

7. *Установка свержения:* категоричное суждение по единичному признаку (критерию, эпизоду) обо всей совокупности. «Если не получилось сразу – не получится никогда», «Опоздал один раз – значит, будет опаздывать всегда!».

Упражнение 5. Построение мотивационных фраз.

Цель: научиться строить мотивирующие фразы.

Участникам предлагается перед составлением текста мотивирования ответить на следующие вопросы: 1) В чем мое послание? В чем я хочу убедить моих слушателей и к чему хочу их призвать? 2) Кто мои слушатели, что их волнует? 3) Каковы мои аргументы?

Далее с участниками обсуждается структура текста мотивирования, которая включает: представление, послание, аргументы (во-первых, во-вторых, в-третьих), завершение (призыв, резюме). Приводится пример:

1. Представление: Я, Ирина, любительница романтических фильмов.
2. Послание: «От всей души рекомендую посмотреть фильм «Мосты округа Мэдисон».
3. Аргументы:
 - во-первых: у вас будет возможность увидеть все оттенки любви за 4 дня;
 - во-вторых: насладиться природным обаянием харизматической внешности главных героев;
 - в-третьих: редкий вариант романтических отношений в зрелом возрасте, несомненно, произведёт на вас впечатление.
4. Завершение: призыв, резюме: Не все цветы имеют запах, как и не все фильмы позволяют почувствовать аромат любви. Фильм «Мосты округа Мэдисон» позволит Вам почувствовать аромат зрелых отношений.

Участники делятся на группы по 4–5 человек, дается задание составить текст мотивирования с учетом ответов на вопросы и знания структуры текста мотивирования.

Затем от каждой группы выходит участник, который мотивирует остальных участников согласно своему тексту.

Рекомендации участнику от группы: следить за «словами-паразитами»; подчеркнuto говорить: во-первых, во-вторых и в-третьих; устанавливать зрительный контакт; проявлять уверенность, стараться говорить убедительно, но без слов-долженствований (использовать рекомендательный залог).

Общее обсуждение: чей текст был более мотивирующим (анализ плюсов и минусов).

6. Упражнение «Мотивация достижения»

(на основе упражнения А. Кристиани «Будущее принадлежит тем, кто учится всю жизнь» [128, с. 29–31], адаптировано автором)

Цель: научиться способам мотивирования себя на достижения в профессиональной деятельности и саморазвитие.

Участникам предлагается подумать, сколько времени они уделяют самообразованию в год, в месяц, в неделю, ежедневно?

После ответов участников, ведущий акцентирует внимание на следующей информации: предположим, что каждые 14 дней вы будете читать книгу по какой-либо интересующей вас отрасли знаний. Это может быть книга, связанная с профессией или книга, связанная с личными интересами. Таким образом, вы будете читать 24 книги в год, за пять лет это будет 120 книг. Например, 10 из них будут о здоровье, 10 – о проблемах семьи и воспитания детей, 10 – о вложении денег, 30 – о вашем увлечении, 60 – будут касаться вашей профессиональной деятельности. Прочитав их вы, возможно, станете одним из знатоков своего дела. Будущее принадлежит владельцам и пользователям информации. Позаботьтесь о том, чтобы стать одним из них!

Далее участники определяются, в каких практических мероприятиях (повышение квалификации, обучение, тренинги, конференции, семинары и т. п.) они хотели бы участвовать с целью саморазвития и самосовершенствования.

Затем участникам предлагается составить план самообразования на год:

1. Выбрать темы, которые относятся к сфере профессиональных и личных интересов.
2. По каждой теме подобрать лучшие и известные книги.
3. Определить сколько книг в месяц сможете прочитать.
4. Позаботиться о том, чтобы актуальная книга была всегда под рукой (тогда можно продуктивно использовать случайное время – например, время ожидания в очереди и т. п.)
5. Выбрать практические мероприятия в рамках года.
6. Согласовать время для чтения (ежедневно) и практических мероприятий (по мере необходимости).
7. Проводить ежемесячный, полугодовой и годовой анализ результатов самообразования.

5. Тренинг по актуализации акмеологического потенциала

Феномен акмеологического потенциала содержательно отражает сущность двух общих законов акмеологии: самовыражения в профессии и умножения личностного потенциала (А.А. Деркач) [70, 72]. С точки зрения В. Н. Маркова, личностный потенциал представляет собой проявляющуюся в деятельности самоуправляемую систему внутренних возобновляемых ресурсов личности с целью получения социально значимого результата. Личностный потенциал раскрывается в профессиональной деятельности через профессиональную самореализацию [156]. И. А. Беспалов выделяет наличие в структуре личностного потенциала человека особого компонента – акмеологического потенциала, актуализация и раскрытие которого обеспечивает движение личности по акмеологическому (прогрессивному) вектору развития [24]. Согласно автору, ***акмеологический потенциал личности** есть особым образом организованная система внутренних акмеологических ресурсов личности, обеспечивающих ее движение по личностному и профессиональному вектору развития с постоянным усложнением решаемых задач и возрастанием уровня достижений.* В профессиональной деятельности реализация человеком своего личностного и личностно-профессионального потенциалов по акмеологической траектории ведет к созданию акмеологической среды в пространстве профессиональной деятельности, внутри которой происходит ценностно-смысловой обмен между ее участниками, приводящий к их личностному и личностно-профессиональному развитию [24].

Тренинг актуализации акмеологического потенциала построен на технологиях первой группы акмеологичности – игровых технологиях и состоит из двух частей: 1) игры на актуализацию акмеологического потенциала с акцентом на индивидуальное самопознание и развитие; 2) игры на актуализацию акмеологического потенциала с акцентом на групповое взаимодействие (проектирование акмеологической среды).

В классификации педагогических технологий Г. К. Селевко (1998) игровые технологии относятся к педагогическим технологиям на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся. Игровые технологии характеризуются процессами сознательной организации способа осуществления деятельности, а такие их компоненты как рефлексивный, поисковый, мыслительный и организационный развивают у субъекта исследовательское и творческое отношение к действительности, позволяют путем моделирования различных ситуаций развивать профессиональные умения и навыки [203].

В ходе реализации тренинга по актуализации акмеологического потенциала используются деловые и дидактические игры.

Деловые игры представляют собой форму воссоздания предметного и социального содержания, моделирования таких систем отношений, которые характерны для профессиональной

деятельности педагога в целом. Деловая игра воссоздает *предметный* контекст-обстановку профессиональной деятельности (условной практики) и *социальный контекст*, в котором обучающиеся взаимодействуют с представителями других ролевых позиций. Таким образом, в деловой игре реализуется целостная форма коллективной учебной деятельности. В деловой игре обучающиеся выполняют квазипрофессиональную деятельность, сочетающую в себе учебный и профессиональный элементы. Знания и умения усваиваются им не абстрактно, а в контексте профессии, накладываясь на канву профессионального труда. Обучаемый, наряду с профессиональными знаниями, приобретает специальную компетенцию – навыки специального взаимодействия и управления, коллегиальность, умение руководить и подчиняться, следовательно, деловая игра воспитывает личностные качества, ускоряет процесс социализации. Эта «серьезная» профессиональная деятельность реализуется в игровой форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявлять творческую инициативу, актуализировать акмеологический потенциал [203].

Дидактические игры являются одним из методов активного обучения и отличаются наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания. Дидактическая игра – есть коллективная, целенаправленная учебная деятельность, когда каждый участник, и команда в целом, объединены решением главной задачи и ориентируют свое поведение на выигрыш. Следует отметить, что дидактические игры отличаются от деловых игр, в первую очередь, отсутствием цепочки решений, в этом смысле применение дидактических игр выполняет, прежде всего, развивающую задачу, активизируя участников на самостоятельный поиск решений. Участники попадают в конкретные игровые ситуации, в которых действуют исходя из своей точки зрения, своего опыта, концептуальных и мировоззренческих представлений, социальных установок и т. д. Из числа известных типов дидактических игр в данном тренинге используются: анализ конкретных ситуаций и игровое проектирование [203].

В основе метода *анализа конкретных ситуаций (АКС)* лежит коллективное решение участниками проблемной задачи. Задача может быть профессиональной, социальной, управленческой. Она может требовать нахождения конкретного решения или определения совокупности действий, которые приведут к выходу из сложной ситуации. Такие задачи, в отличие от традиционных учебных задач, будучи построены на реальном материале, могут не иметь однозначного решения и содержать избыточную информацию или ее недостаток, то есть носят проблемный характер.

Под *игровым проектированием* понимают конструирование, проектирование, разработку технологии производства работ или деятельности, проводимое в игровой форме. Выделяют следующие характерные признаки метода (И.Г. Абрамова, 1988): наличие сложной профессиональной или социальной задачи; групповая работа; имитация заседания научно-методического совета, на котором авторы проекта публично его защищают.

Процесс игрового проектирования и особенно итоговое обсуждение часто проводят с функционально-ролевых позиций. Это позволяет сформировать более полное представление об изучаемом процессе и конструируемом объекте у участников.

Алгоритм организации игры (на примере дидактической игры)

<i>Этапы</i>	<i>Содержание</i>	<i>Примечания</i>
<i>1. Подготовка к игре</i>	– Определение круга вопросов, – формы проведения, – констатация результатов игры, – критерии выбора экспертов (жюри) и т. п.	Необходимо предусмотреть приемы переключения внимания и снятия напряжения (разминки, релаксации, мобилизации и т. п.).

Этапы	Содержание	Примечания
2. Предложение игры	– Название игры, рассказ о ее содержании, – объяснение правил игры и техники действий, – объяснение значения игровых аксессуаров (для различения играющих)	Главная задача в предложении игры заключается в возбуждении интереса к ней. Интерес вызывают предметы для игры, возбуждающие желание поиграть. Объяснение игры является моментом очень ответственным. Игру следует объяснять кратко и точно, непосредственно перед ее началом.
3. Оборудование и оснащение	– Выбор места проведения игры (просторная комната, аудитория), – подготовка игрового оснащения (дидактический материал)	Место игры должно соответствовать ее содержанию, подходить по размеру для числа играющих; быть безопасным, гигиенически нормативным, удобным; не иметь отвлекающих факторов (не быть проходным местом для посторонних).
4. Разбивка на команды	– Игротехнические приемы разделения на группы играющих (жеребьевка, считалка)	Разбивка на группы требует соблюдения этики, учета привязанностей, симпатий, антипатий.
5. Распределение ролей в игре	Учитывая, какая роль особенно полезна участнику, ведущий использует следующие приемы: назначение на роль непосредственно ведущим; назначение на роль через старшего (капитана); выбор на роль по итогам игровых конкурсов; добровольное принятие роли участником, по его желанию; очередность выполнения роли в игре.	Роли могут быть активными и пассивными, главными и второстепенными. Распределение участников на роли в игре – дело трудное и щепетильное. Распределение не должно нарушать прав участников, т. е. зависеть от пола, возраста, физических особенностей.
6. Развитие игровой ситуации	– Изменение положения или ролей играющих, – усложнение правил игры, – смена обстановки, – эмоциональное насыщение игровых действий	Участники игры социально активны постольку, поскольку никто из них не знает до конца всех способов и действий выполнения своих функциональных задач в игре. В этом заключен механизм обеспечения интереса и удовольствия от игры.
6. Рефлексия игры	– Анализ и оценка результатов игры экспертами (членами жюри), самими участниками и преподавателем (ведущим).	Рефлексия позволяет участникам осмыслить свой игровой опыт, представить свой личностный результат и связать его с реальным профессиональным опытом.
7. Подведение итогов	– Подведение итогов занятия, – оценка эффективности использования игровой технологии	Подведение итогов занятия ведущим позволяет обобщить результаты слушателей, полученные в ходе игры, а также акцентировать внимание слушателей на возможность применения данных результатов в повседневной профессиональной деятельности.

Целью игр является актуализация акмеологического потенциала.

Рефлексия игр

Анализ и оценка результатов игры экспертами, самими участниками и преподавателем (ведущим) по следующим позициям:

1. Достижение цели игры (правильное или неправильное решение).
2. Способы и средства достижения цели (модели и стратегии поведения: эффективные и неэффективные).
3. Оценка качеств участников, помогающих или мешающих достижению целей игры, с обозначением зоны ближайшего развития.
4. Подведение общего итога преподавателем (ведущим).

Р. С. Важнейшим условием получения результатов слушателями в ходе игры – это профессиональные навыки преподавателя (ведущего) по использованию игровых технологий – умение управлять эмоциональным состоянием слушателей, активизация их мыслительной деятельности (умение задавать вопросы рефлексивного типа, умение мотивировать и работать с сопротивлением слушателей, требовать соблюдения «экологичности» обратной связи и т. д.) Непрофессиональные действия преподавателя (ведущего) игры могут привести к ухудшению социально-психологического климата группы слушателей и к активизации конфликтного поведения.

Игра 1. «Колесо благополучия»

(на основе методики «Колесо личного благополучия»

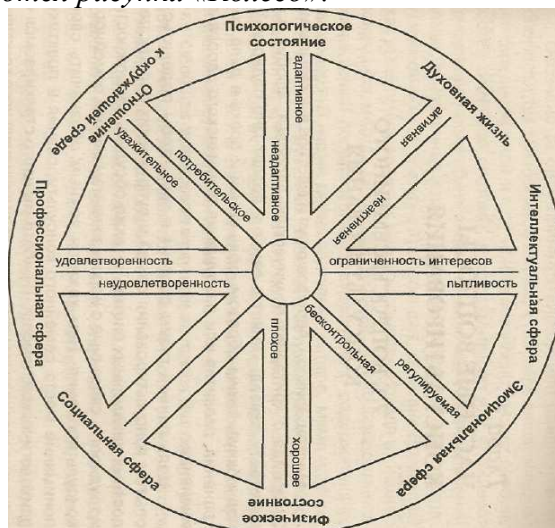
А.А. Бадхена, А. М. Родиной [160, с. 182–183]).

Цель: оценка профессиональной и жизненной ситуации в целом и по отдельным параметрам, осознание сильных и слабых сторон в жизни, поиск ресурсов.

Ход игры

Ведущий беседует с участниками о том, что профессиональная жизнь не существует изолированно, она вплетена в ткань нашего повседневного существования. Поэтому необходимо «останавливаться» и оценивать свою профессиональную и жизненную ситуацию, помнить о своих талантах и личностных ресурсах.

Участникам раздаются рисунки «Колесо»:



Предлагается выполнить следующее задание:

1. Отметьте точкой на каждой спице колеса то, как вы оцениваете свое состояние в данный момент.
2. Проведите линию, последовательно соединяющую эти точки друг с другом.

3. Сравните контуры «идеального колеса» с той фигурой, которая получилась у Вас после соединения точек.

4. Теперь оцените:

а. Какая жизненная сфера у Вас наиболее (и наименее) благополучная?

б. Рассмотрите получившийся от соединения точек контур. Похож он на круг? Может Ваше колесо «катиться»? Какие чувства оно у Вас вызывает?

с. Что бы Вам хотелось изменить?

д. Какие у Вас для этого есть ресурсы?

е. Продумайте шаги, которые вам необходимо сделать, чтобы достичь изменений.

Общее обсуждение: что удивило, что порадовало, что нового я узнал о себе, своих ресурсах?

Игра 2. «Индуктор» (на основе методики Б.И. Хасана [228]).

Цель: активизация акмеологического и творческого потенциалов.

Один человек – индуктор, у него в руках рисунок с графическим изображением. Задача индуктора: чтобы через несколько минут (10–15 минут) у участников на их листах был нарисован точно такой же рисунок (индуктору необходимо описать остальным участникам как можно более точно изображение на графическом рисунке). Единственное ограничивающее условие для индуктора – не пользоваться руками.

Задача всех остальных участников: как можно более точно нарисовать графический рисунок (не допустимо: отступление от масштаба и т. п., только точное воспроизведение!) Единственное ограничивающее условие для участников – молчать.

После выполнения индуктор идет и смотрит, кто абсолютно точно воспроизвел.

Творчество индуктора при выполнении задания состоит в том, чтобы начать использовать различные способы достижения своей цели: пойти посмотреть кто что рисует, подсказать у кого верно, попросить его показать остальным, использовать клетки – графический диктант. *Творчество остальных участников:* жестом подозвать индуктора или подойти к индуктору и посмотреть, взять рисунок у индуктора и срисовать, показать свой рисунок остальным участникам.

Обратная связь. Почему не достигли результата (мешают установки внутренние (не понимаю) и внешние (сами себя ограничили), применяются неадекватные способы достижения целей, ориентир на заданные нормы).

Обратная связь от ведущего: типы конфликтных переживаний можно представить в двух крайних вариантах (Ф.Е. Василюк) [39, 40]: 1) претерпевающий тип со спонтанным реагированием (неуправляемым) – я страдаю, что не достигаю цели, но терплю и ограничиваю себя, виня обстоятельства; 2) творческий тип с элементами рефлексивного управления (если я вижу, что не достигаю цели, я выхожу на творческий уровень и думаю, что я могу сделать нестандартно, но цели достичь, в чем мои ограничения, как мне их преодолеть).

Ведущий предлагает участникам подумать над вопросом: «*Что мешает мне творчески мыслить?*»

Обсуждение: Как достичь хорошей «творческой» формы?

Тренировка ума, как и тренировка тела, включает в себя движение. Для тела движением являются разминка, бег, плавание, игра в баскетбол – все, что заставляет мышцы сокращаться и растягиваться. Для творческого мышления движение есть полет мысли – от предположения к заключению, от проблемы к решению, от вопроса к ответу и от ответа к вопросу и т. д. Всякий раз, как только вы начинаете активно размышлять, то есть сознательно и целенаправленно управлять интеллектуальными ресурсами, вы сразу же приводите в движение мышцы своего ума.

По сути, любое занятие, требующее активного внимания, – будь то разгадка головоломки, решение производственной проблемы или просто попытка собраться с мыслями, спо-

койно сидя в кресле, – является тренировкой ума. Хорошая гимнастика ума – это встреча с самим собой, это возможность сконцентрироваться на собственном внутреннем мире и бросить вызов своему интеллекту. Это способ преобразовать умственную энергию в конструктивную мысль.

Эффективные упражнения для развития творческого потенциала [53, с. 23–24]:

1. Решить кроссворд.
2. Подготовиться к экзамену.
3. Принять участие в телеинтервью.
4. Сымпровизировать на сцене.
5. Разобрать трудный текст.
6. Приготовить изысканный ужин.
7. Отчетливо представить лицо приятеля.
8. Постараться вспомнить со всеми подробностями, когда вы последний раз ели мороженое.
9. Прочитать наизусть сонет Шекспира от конца к началу.
10. Назвать по именам своих первых учителей.
11. Продолжить ряд 2, 4, 8, 16 как можно дальше.
12. Выучить новый язык.
13. Убедительно солгать.
14. Написать программу на компьютере.
15. Разобраться, как работает тостер.
16. Написать реалистический пейзаж.
17. Сменить плохое настроение на хорошее.
18. Поразмышлять о бесконечности.
19. Сочинить «документальную драму».
20. Вспомнить в деталях важный разговор, который произошел месяц назад.
21. Поговорить с начальником о прибавке оклада.
22. Держать себя в руках.
23. Спроектировать усовершенствованную мышеловку.
24. Переоборудовать спальню.
25. Задать вопрос влиятельному лицу.
26. Написать реферат по философии.
27. Объяснить четырехлетнему ребенку, почему небо голубое.
28. Обсудить условия контракта.
29. Блефовать в покере.
30. Развлечься компьютерной игрой.
31. Искать истину...

Рефлексия: насколько развиты мои творческие способности, в чем мои ограничения, в чем возможности?

Игра 3. «Отец Федор»

(использованы материалы мастер-класса Assessment-Center, ведущая И. В. Масс – бизнес-консультант центра «Профессиональное развитие», г. Новосибирск, 2006)

Цель: актуализация творческого и акмеологического потенциалов, развитие рефлексии и навыков активного слушания.

Активное слушание – такой тип беседы, когда человек на время отказывается от обычного поочередного ритма разговора, временно отодвигает свои интересы и настраивается на восприятие точки зрения собеседника. Цель активного слушания – помочь собеседнику лучше

понять существующую проблему и найти способ ее решения. Активное слушание предполагает: заинтересованное отношение к собеседнику; уточняющие вопросы; перефразирование.

Ход игры

Ведущий приглашает 6–8 участников, которые выходят за дверь все, кроме одного. Оставшемуся участнику и наблюдателям ведущий зачитывает текст со следующей установкой: как можно более точно запомнить текст, чтобы воспроизвести его следующему участнику.

«Порывистая душа отца Федора не знала покоя. Не знала она его никогда. Мечтал отец Федор о большом капитале.

Идеи осеняли отца Федора неожиданно, и он сейчас же принимался за работу.

И вот решил он давать домашние обеды. Весь вечер отец Федор писал химическим карандашом на аккуратно нарезанных листках арифметической бумаги объявление о даче вкусных домашних обедов, приготовляемых исключительно на свежем коровьем масле. Объявление начиналось словами: «Дешево и вкусно». Попадья наполнила эмалированную мисочку мучным клейстером, и отец Федор поздно вечером наклеил объявления на всех телеграфных столбах и поблизости советских учреждений.

Новая затея имела большой успех. В первый же день явилось семь человек, в том числе делопроизводитель военкомата Бендин и заведующий отделом благоустройства Копылов... Всем им обед очень понравился. На другой день явилось уже четырнадцать человек. С кроликов не успевали сдирать шкурки. Целую неделю дело шло великолепно, и отец Федор уже подумывал об открытии небольшого скорняжного производства, когда произошел совершенно непредвиденный случай...»

Первый участник передает текст, так как он его запомнил следующему участнику и так далее до последнего.

Общее обсуждение: 1) точность передачи текста участниками; 2) анализ коммуникативных барьеров (сенсорные, информационные, психологические, социальные, организационные); 3) оценка навыков активного слушания; 4) использование творческого подхода, рефлексии (самоанализ и самокоррекция).

Игра 4. «Джованни»

(использованы материалы мастер-класса Assessment-Center, ведущая И. В. Масс – бизнес-консультант центра «Профессиональное развитие», г. Новосибирск, 2006)

Цель: активизация личностного и личностно-профессионального потенциалов; определение личностных и профессиональных характеристик, способствующих достижению успеха в деятельности; развитие способности к эффективному сотрудничеству.

В результате экспертной оценки участники получают обратную связь о стратегиях, тактиках собственного поведения в ситуации решения задачи, эффективных и неэффективных интервенциях, получают экспертизу личностных качеств, помогающих конструктивно решать сложные ситуации.

Ход игры

1. Подготовительный этап.

Группа делится на две подгруппы: участники и эксперты. За одним участником наблюдают не менее двух экспертов.

Задача участников: в максимально короткий срок прийти к единому мнению относительно решения данной игровой задачи.

Задача экспертов: экспертная оценка качеств участников. При этом необходимо обращать внимание на стратегии и тактики поведения участников (модели поведения участников игрового взаимодействия и результат этого процесса будут зависеть от выбранной каждым из них стратегии).

Понятие стратегии имеет три существенных момента, которые следует учитывать при анализе ситуации и выборе адекватных действий в игровом процессе.

Во-первых, в стратегии заложены самые общие установки и ориентиры на результат игры. Формально-логическое содержание таких ориентиров сводится к четырем вариантам (стратегиям):

- | | |
|--------------------------|---------------------|
| ✓ односторонний выигрыш | ✓ взаимный проигрыш |
| ✓ односторонний проигрыш | ✓ взаимный выигрыш |

Во-вторых, установки и ориентиры на результат в той или иной стратегии формируются у субъектов игрового взаимодействия на основе анализа соотношения интересов, а также возможностей, сил и средств по удовлетворению этих интересов.

При этом важно учитывать факторы, влияющие на такой анализ:

- а) личностные качества участников, их мышление, опыт, характер, темперамент и т. д.;
- б) информация, которой располагают участники о себе и о других участниках;
- в) содержание предмета игровой ситуации, образа игровой ситуации, а также мотивов участников игровой ситуации.

В-третьих, выбор той или иной стратегии в игровом процессе отражает ту или иную сторону поведения в сложных ситуациях по модели Томаса и Киллмена (сотрудничество, соперничество, уступка, избегание, компромисс).

2. Проведение игры.

Каждый участник группы получает несколько карточек, на каждой из которых написана одна фраза (количество получаемых участниками карточек зависит от количества участников в группе). Показывать свою карточку другим запрещается. На карточках написаны фразы:

1. Джованни слушает музыку в стиле кантри.
2. У Джованни аллергия на кошек.
3. Джованни лысый.
4. У Джованни есть автомобиль.
5. Джованни не умеет варить суп.
6. Единственное украшение Джованни – перстень с изумрудом.
7. Эрик Айгенс – тренер Джованни.
8. Эрик Айгенс болен гриппом.
9. Лайзы Байн нет в городе.
10. Гарри Питтбул невиновен.
11. Джованни очень тщеславный.
12. Тетя Роза на Канарах.
13. Джованни никогда не ест мясо.
14. Поблизости от квартиры Марвина парк.
15. Стелла любит играть под кроватью Джованни.
16. Стелла не в воде.
17. Джованни любит животных.
18. У Джованни есть собака Стелла.
19. Эрик Айгенс любит оперу.
20. У Гарри Питтбула есть одна страсть – он печет кексы.
21. Гарри Питтбул любит рыбачить.
22. Джованни приобрел государственные ценные бумаги.
23. Лайза Байн любит бриллианты.
24. Лайза Байн снимается в новом фильме.
25. Стелле шесть лет.
26. Джованни не очень любит танцевать.
27. У Гарри Питтбула неприятная внешность.
28. Тетя Роза редко видится с Джованни.

29. Лайза Байн – известная актриса.
 30. Эрику Айгенсу нравится Лиза Лонгбайн.
 31. Лайза Байн – подруга Джованни.
 32. Гарри Питтбул развелся с женой.

Участники сами организуют процесс игры.

Эксперты получают экспертные листы с качествами, которые необходимо оценить методом наблюдения за участниками.

Лист экспертной оценки
 (1 – наименьшая выраженность, 5 – наибольшая)

1	Осуществление межличностного общения					
1.1	Ориентация в личностных особенностях партнера					
1.2	Умение слушать, ориентация на участников					
1.3	Учет разных мнений					
1.4	Владение средствами решения коммуникативных задач (воздействие, аргументация, убеждение и т. п.)					
1.5	Эмоциональная устойчивость					
2	Совместная деятельность (кооперация)					
2.1	Организация и планирование работы в группе					
2.2	Умение договариваться					
2.3	Организация поиска приемлемого решения					
2.4	Способность разрешать конфликт					
2.5	Умение брать инициативу					
3	Личностная и познавательная рефлексия					
3.1	Умение ставить вопросы					
3.2	Умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации					
3.3	Управление поведением своим и партнера					
3.4	Поддержка и активизация работы участников					
3.5	Принятие ответственности за результаты своей работы					

Ведущий зачитывает следующий текст: «Джованни Великий – знаменитый тяжелоатлет. Сегодня он очень взволнован. Взволнован он потому, что отказался выступать сегодня вечером в показательном выступлении, в котором принимает участие его злейший соперник Гарри Питтбул. Джованни сказал: – Я не могу пойти туда, пока я не нашел это!

Ваша задача – раскрыть секрет Джованни.

Сделать это можно, если свести всю имеющуюся на карточках информацию воедино.

Вся работа выполняется устно. Никто не имеет права делать никаких записей. Задание будет считаться выполненным, если даны ответы на 3 вопроса:

1. Что потерял Джованни? (парик)
2. Кто это похитил? (Стелла, собака)
3. Где это находится? (под кроватью)

Работа должна быть выполнена в максимально быстром темпе (не более 15 мин)».

Если участники не догадываются в течение 15 минут, то каждый получает карточку с подсказкой:

Что был потеряно?	Кто это похитил?	Где это находится?
• Маленький котенок • Билет в оперу	• Стелла, собака Джованни • Эгон Айгенсинн, тренер Джованни	• В городском парке • Под кроватью

<i>Что было потеряно?</i>	<i>Кто это похитил?</i>	<i>Где это находится?</i>
• Парик • Красный кабриолет • Рецепт кекса • Бриллиантовое кольцо	• Лайза Байн, его подруга • Гарри Питбулл, его соперник • Его любимая тетя Роза	• В стиральной машине • На дереве • В его купальном халате

3. *Рефлексия игры*: 1) достижение цели игры (правильное или неправильное решение); 2) способы и средства достижения цели (модели и стратегии поведения: эффективные и неэффективные); 3) оценка личностных качеств участников, помогающих или мешающих достижению целей игры, с обозначением зоны ближайшего развития; 4) подведение общего итога ведущим.

Игра 6. «Лопухи!»

(использованы материалы программы «Психология: психологическая помощь детям и подросткам. Экзистенциальный поход», ведущая Т.Н. Карпунькина, г. Кемерово, 2012).

Цель: актуализация творческого и акмеологического потенциалов, развитие мобильности и способности к эффективному взаимодействию с партнерами.

Участники делятся на группы по 6–8 человек. Каждой группе дается лист с заданием, которое необходимо выполнить как можно быстрее (обогнать другие группы).

Задание:

1. *Внимательно прочитайте все задания.*
2. *Оранжевым фломастером в левом верхнем углу выданного вам листа нарисуйте квадрат.*
3. *Внутри квадрата зелёным фломастером напишите слово «Молодцы!»*
4. *В правом нижнем углу перечислите имена ребят из команды, которая ближе всего находится сейчас к вашей команде.*
5. *Хлопните дружно пять раз в ладоши.*
6. *В середине листа нарисуйте жёлтое солнце.*
7. *Громко крикните имя лидера вашей команды.*
8. *Принесите три шарфа и свяжите их в одну верёвку.*
9. *Скажите комплимент самой младшей девушке у вас в команде.*
10. *Одновременно прыгните пять раз на правой ноге.*
11. *Громко скажите «Спасибо!» ведущей игры и обегите вокруг неё.*
12. *В правом верхнем углу нарисуйте портрет самого старшего участника в команде.*
13. *Быстро придумайте кричалку про вашу команду и крикните её три раза.*
14. *Похлопайте по плечу лидера команды, которая сейчас находится дальше всего от вашей.*
15. *Найдите пять вещей синего цвета и принесите ведущей.*
16. *Сделайте комплимент самой красивой девушке из соседней команды.*
17. *Покажите свой лист с рисунками ведущей игры, пусть она в левом нижнем углу поставит вам оценку.*
18. *Проверьте, верно ли вы выполнили пункт 4.*
19. *Сделайте только первые три пункта.*
20. *Встаньте в круг, возьмитесь за руки и громко крикните: «Мы – победили!» и молча дождитесь выполнения всех заданий вашими соперниками.*

Задание интересно тем, что в нем есть подвох: если дочитать задание до конца, то станет ясно, что надо выполнить только первые три пункта.

Общее обсуждение: какая группа и почему победила, какой полезный опыт получен участниками?

Игра 7. «Школа моей мечты»

(на основе игры «Город моей мечты» из программы «Психология: психологическая помощь детям и подросткам. Экзистенциальный подход», ведущая Т.Н. Карпунькина, Г. Кемерово, 2012).

Цель: активизация творческого потенциала участников, раскрытие творческих способностей, выявление интересов и склонностей; развитие самостоятельной и коллективной творческой деятельности; тренировка навыков принятия решений, конструктивного общения, публичных выступлений, ведения дискуссии и др.

Краткий сценарий игры «Школа моей мечты»:

1. Участникам предлагается создать «Школу моей мечты»: нарисовать ее, определить, каким образом эта школа функционирует, распределить должности и т. д.

2. Все участники игры делятся на 3 группы. Каждая группа имеет одинаковое количество участников. Участники должны договориться кто играет одного и того же человека в группе 1, 2 и 3, т. е. участники участвуют в игре по очереди, продолжая дело своего предшественника.

3. На видном и доступном месте вывешивается достаточно большой ватман (можно склеить несколько ватманов). Группа одна первая начинает рисовать «Школу моей мечты». Задание усложняется тем, что участникам запрещается разговаривать между собой, таким образом, каждый рисует что-то свое, учитывая или не учитывая общий контекст – прямых указаний ведущего на это не дается. Когда рисунок закончен, группа садится в круг и начинает обсуждать, кто и что нарисовал, кто и как представляет школу, распределяются роли, планируются усовершенствования.

4. Ведущий по своему усмотрению объявляет о смене группы. Группа 2 по той же схеме начинает работу: сначала молча дорисовывают рисунок первой группы, потом садятся в круг обсуждать. При этом важно учитывать контекст работы группы 1, и то, что каждый участник группы 2 продолжает дело участника из группы 1, которого он заменяет. Далее (по знаку ведущего) группа 3 заменяет группу 2 и т. д. по кругу.

5. Ведущий предупреждает о том, сколько времени до конца сдачи объекта осталось, на одной из групп игра останавливается.

6. Подводится общий итог: Что задумывали, что получилось? Есть ли удовлетворение от результата? Какие важные моменты прояснились (или что-то осталось не проясненным)? Похожа ли эта школа, действительно, на «Школу моей мечты»? Понравилось ли работать в той тройке, которая досталась по сценарию? Кого из участников хотелось отметить и за что?

P.S. Участие в игре позволяет расшатать стереотипы мышления и активизировать творческие способности участников. Полученный творческий импульс участники могут развивать в дальнейшей жизни.

6. Психологический марафон «Забота о себе»

*(использованы материалы книги Г. В. Иванченко
«Забота о себе: история и современность» [99])*

В рамках психологического марафона «Забота о себе» поднимаются вопросы: Как я должен преобразовать самого себя? Как я должен позаботиться о себе? Какие изменения своей личности я должен осуществить, чтобы быть современным человеком и профессионалом, что-

бы достичь поставленных перед самим собой целей? Если моя профессия предполагает заботу о других, умею ли я заботиться о себе?

Психологический марафон проводится с использованием игровых технологий экзистенциально-акмеологической направленности, рисуночных методик в сочетании с музыкальным сопровождением, дискуссий, обмена опытом, рефлексии.

Введение для участников: в повышении квалификации термины «самосовершенствование», «саморазвитие», «самопреобразование» стали привычными, отражающие суть происходящих в современном образовании явлений и требующие от его участников осуществления работы над собой. Факт того, что повышение квалификации может поднимать актуальные темы, которые не предполагают утверждения сверху, а являются насущной потребностью психолого-педагогической практики, открывает перед ним и соответствующие возможности. Эти возможности позволяют применять не совсем привычные термины и говорить не о возможности «работы над собой», в соответствии с современными требованиями, а о возможности в связи с этим «заботы о себе».

Забота – широкое понятие, используемое для обозначения разнообразных видов социальных отношений. Г. И. Иванченко выделяются три группы смыслов категории «забота» [99]:

- как *эмоциональное переживание* (тревога, волнение);
- как *деятельность* (дело, задача);
- как определение деятельности с конкретной целью *управления* (надзор, контроль).

1. Упражнение «Забота о себе»

Цель: осознание того, каким образом участники заботятся о себе, что понимают под заботой о себе.

Часть 1. Ведущий предлагает участникам подумать, каким образом они заботятся о себе, что означает для них понятие «забота», довольны ли они, как заботятся о себе и как о других.

Общее обсуждение: выводы о понимании термина «забота», о том, существует ли у участников система заботы о себе.

Часть 2. Ведущий предлагает к обсуждению тезисы из книги Г. В. Иванченко «Забота о себе: история и современность» [99, с. 12–15]:

1. *Забота о себе не равна самосовершенствованию.* Как стремление превосходить себя в каждый новый момент жизни, самосовершенствование предполагает самопреодоление (самотрансценденцию, «возвышение» над собой). Забота о себе вовсе не обязательно предполагает преодоление себя и своих слабостей, хотя, как правило, направлена на улучшение функционирования; в заботе о себе всегда заложено противоречие между преодолением себя и максимально полной самореализацией.

2. *Забота о себе не совпадает со стремлением к счастью* (по мнению просветителей, непременно присущим человеку). Поначалу, действительно, забота о себе нередко вызывается этим стремлением. Однако счастье – негарантированный и побочный продукт заботы о себе. На каких-то этапах требования заботы о себе могут серьезно расходиться с усилиями по «достижению» счастья, на каких-то могут совпадать.

3. *Забота о себе не является «инвестированием в свой человеческий капитал»:* ее отличает существенно меньшая прагматичность. Хотя в широком плане, в долгосрочной перспективе забота о себе может оказаться чрезвычайно полезной. Забота о себе не дает гарантированных результатов, но способна обеспечить состояние, в котором эти результаты могут быть достигнуты.

4. *Забота о себе есть не только любовь к себе,* и вполне может осуществляться и без последней; однако при этом возникает опасность вырождения заботы в ее зыбкую, пустую тень. Забота о себе – это преимущественно трезвое, разумное, деятельное отношение к себе; и если так же можно охарактеризовать любовь субъекта к себе, то любовь и забота существенно пересекаются и не противоречат друг другу.

5. *Забота о себе не становится проявлением довольства собой, самоуспокоенности.* Самодовольное успокоение достигнутым не оставляет места для ищущего, внимательного, самотрансцендентного отношения к себе.

6. *Забота о себе не есть привычка,* хотя и может быть непрерывной, неуклонной, неустанной. Забота о себе – внимательное и чуткое присутствие, а не пустота рутины.

7. *Забота о себе не оказывается самозамыканием,* не уводит нас от других людей, но приводит к ним. Неуклонность этой траектории проявляет себя по-разному: кого-то она приводит к истинно планетарному гуманизму, кому-то она открывает возможность помощи и сострадания очень немногим близким людям.

8. *Предполагая доверие к себе, забота о себе тем не менее возможна и при относительно невысоком уровне этого рода доверия.* Именно доверие к себе позволяет развести контроль своих поступков, желаний, воображения – и заботу, избегающую «любых», прямолинейных методов контроля, более тонкий способ воздействия на себя самого, нежели самонаказание/самоощущение.

9. *Забота о себе ведет человека к большей внутренней свободе,* к большей осознанности и ответственности и через это – к человеческому достоинству. Собственно, достоинство и есть одно из выражений того состояния, которое достигается путем заботы о себе.

10. *Не являясь исключительно интеллектуальным актом, забота о себе во многом опирается на самопознание и самопонимание.* Забота о себе способствует самопониманию, самопонимание делает более эффективной заботу о себе. Д. А. Леонтьев обосновывает положение о том, что «прогресс в нашем понимании реальности есть та единственная, уникальная, специфическая форма, в которой мы субъективно воспринимаем то, что при взгляде со стороны предстает как наше личностное развитие, личностный рост» [146]. Забота же о себе создает условия для этого двуединого процесса.

11. *Забота о себе тесно связана с категорией возможного,* с приближением к «возможному Я» и «желаемому Я».

Общее обсуждение: выводы относительно того, что «работа над собой» уже «заботы о себе»: забота о себе не сводится к своей деятельной стороне, важна переживательная сторона, из внимания к которой вырастают способности к самопониманию и пониманию окружающих, непрерывность заботы. Забота о себе не просто позволяет находить оптимальный вариант решения жизненных задач или достижения целей, но и достичь такого состояния, когда «выбор роста» (С. Мадди) является естественным [цит. по 99, с. 10].

2. Упражнение «Объект или субъект заботы».

Цель: исследование понятий объект заботы и субъект заботы, их соотношения; парадоксов заботы о себе.

Проводится в форме дискуссии.

Участники делятся на группы, каждой группе раздается теоретический материал с тезисами великих людей (писателей, философов, педагогов, психологов, психотерапевтов и др.), раскрывающих следующие темы:

1) психология субъекта, понятие субъектности (Г.Ф. Гегель, К. А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, Д. А. Леонтьев и др.)

2) возрастные особенности заботы о себе (Г.А. Цукерман, Э. Эриксон, Э. Шпрангер, И.С. Кон и др.)

3) самопонимание и понятие идентичности (К. Роджерс, Г. Олпорт; В.В. Знаков, Э. Эриксон и др.)

4) объект заботы – «идеальное Я» (К. Хорни, М. Эпштейн, Ф. Зимбардо, В.Ф. Петренко, И.С. Кон, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян и др.)

5) парадоксы заботы о себе (М. Фуко, А. Маслоу, Р. Каларашвили, А. Моруа и др.)

6) мера в заботе о себе (Аристотель, Абаньяно Н., Альберони Ф. И др.)

Задачи группы: анализ теоретического материала по предложенной тематике, составление общего мнения группы.

Используются следующие теоретические материалы: *Гегель Г.Ф.* Эстетика: В 4 т. Т.1. М.: Искусство, 1968. – С. 54, 294.; *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж: Акад. пед. и соц. наук, 1996. – С. 20–21; *Леонтьев Д. А.* Личностный потенциал как основа самодетерминации // Учен. зап. кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Вып. 1 / Под общ. ред. Б.С. Братуся, Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. – С. 56–65; *Цукерман Г.А.* Психология саморазвития: задача для подростков и их педагогов. Рига: Пед. центр «Эксперимент», 1997; *Знаков В.В.* Психология понимания. Проблемы и перспективы. М.: ИП РАН, 2005. – с. 255; *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996.; *Э. Эриксон.* Детство и общество. СПб.: Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996. – С. 182.; *Зимбардо Ф.* Застенчивость. М.: Педагогика, 1991. – С. 142., С. 144–145.; *Эпштейн М.Н.* Парадоксы новизны. О литературном развитии XIX–XX веков. М.: Сов. писатель, 1988.; *Петренко В.Ф.* Личность человека – основа его картины мира // Модели мира / Сост. Н.В. Чудова. М.: Рос. ассоциация искусственного интеллекта, 1997. – С. 22–23.; *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.; *Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г.* Эмоциональные расстройства и современная культура (на примере соматоформных, депрессивных и тревожных расстройств) // Моск. Психотерапевт. журн. 1999. № 2. – С. 61–90.; *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 1999. – С. 263.; *Фуко М.* Герменевтика субъекта // Социо-Логос. Вып. 1/ Сост., общ. ред. и предисл. В.В. Винокурова, А.Ф. Филиппова. М.: Прогресс, 1991. – С. 291–294.; *Каларашвили Р.* Мир романа Германа Гессе. Тбилиси: Сабчота Сакартвело, 1984.; *Моруа А.* Эссе. – М.: Согласие, 2001. – С. 301.; *Аристотель.* Эвдемова этика: В 8 кн. М.: ИФ РАН, 2005. – Кн.2. – С. 39,43,105.; *Эпштейн М.* Знак пробела. О будущем гуманитарных наук. М.: Нов. лит. обозрение, 2004. – С. 749–750.; *Абаньяно Н.* Мудрость жизни. СПб.: Алетейя, 1996. – С. 193–196.; *Альберони Ф.* Дружба и любовь / Общ. ред. А.В. Мудрика. М.: Прогресс, 1991. – С. 38.

Общее обсуждение: выступление групп.

Подводится общий итог о том, что: движение развития субъекта происходит от заботы о себе – к умению заботиться о других; субъект – это индивид, характеризующийся определенным уровнем автономности, гармоничности, целостности, развития преобразовательной активности; быть субъектом означает стать творцом своей жизни, самому создавать условия для своего развития, держать под контролем собственные желания, преодолевать деформации собственной личности; задачи саморазвития и заботы о себе человек может ставить с подросткового возраста (11–12 лет); достижение истинной идентичности, возможно только в результате успешного прохождения всех жизненных стадий, где особую роль играет подростковый возраст; самопонимание дает человеку возможность ответить на вопросы, кто он такой и почему, понять причины того, как он понимает других людей (именно так, а не иначе), а также понять, почему другие относятся к нему тем или иным образом; что в качестве «идеального Я» часто выбирается нереалистический образец, этот идеал или образ отвлекает человека от его истинного, полнокровного бытия и обрекает на погоню за призраком; мечты о соответствии идеалу (и в варианте, направленном на себя, и в варианте ожидания от других) нарушают естественность и доверительность, самую основу человеческих взаимоотношений; в заботе о себе нужна мера; парадокс заботы о себе состоит в том, что заботясь о себе, ты развиваешь свою уникальность и неповторимость – тем самым ты увеличиваешь свою способность оказаться полезным другим людям и заботиться о них (и наоборот).

3. Практикум «Ресурсы действенной заботы о себе».

Цель: исследование собственных ресурсов в заботе о себе.

Ведущий знакомит участников с ресурсами действенной заботы о себе [99]: 1) выбор совершенствующих состояний; 2) способность переносить одиночество; 3) способность ставить цели; 4) жизненные планы и программы.



Часть 1. Выбор совершенствующих состояний.

Участники (индивидуально) отвечают для себя на вопрос: в чем я хотел бы совершенствоваться. Затем составляют образовательную программу по предложенной схеме:

Л	Профессиональные или ностные затруднения	Образовательный запрос (чему хочу научиться)	Образовательные движения (где и при помощи чего, кого)	Предполагаемые

Далее участники делятся на группы по 3–4 человека: обмениваются мнениями и опытом, обсуждают, вносят коррективы в собственную образовательную программу.

Общее обсуждение: полезность данного упражнения.



Часть 2. Способность переносить одиночество.

Ведущий знакомит участников с тезисами относительно понимания состояния одиночества [99, с.81–89]:

Одиночество мы открываем для себя постепенно, и как ни мучительно оно в детстве и отрочестве, потом может становиться еще непереносимей; но и наша способность выносить изоляцию возрастает.

Экзистенциальное одиночество можно перенести, только научившись и работать, и любить; жить, не считая себя центром вселенной и вместе с тем, не растворяясь полностью в других людях, в их интересах и потребностях.

В целом подростки и юноши намного чаще людей старшего возраста чувствуют себя одинокими. Отчасти это связано с недостаточно развитыми коммуникативными навыками и такой личностной чертой, как застенчивость. Причины распространенности застенчивости в отрочестве и в юности – это неуверенность в себе и неустойчивость самооценки.

Важнейшая причина одиночества – это ситуация конкуренции каждого с каждым, и те, кто не преуспел ни в спорте, ни в образовании, ни в бизнесе, ни в коллекционировании поклонников (поклонниц) чувствуют свою ненужность, ощущают себя неудачниками. Индивидуализация задается и рынком труда, и архитектурой, городским планированием и т. п., что создает в конечном счете полностью мобильное общество одиночек.

Женщины чаще мужчин жалуются на одиночество и непонятность, вдвое чаще переживают состояние депрессии. Мужчины в состоянии депрессии обычно жалуются на трудности самораскрытия или предметные трудности – утрату интереса к людям, неспособность плакать, чувство социальной неудачи, болезненные соматические переживания; в женских же описаниях депрессии преобладают мотивы неудовлетворенности собой, отсутствия поддержки, нерешительности и т. п.

Одиночество парадоксальным образом выступает и как ресурс развития, и как жизненно необходимое в определенных «дозах» состояние, и как непреодолимое испытание для тех, чьи силы подточены психологическими защитами от мира, аддикциями, неотрефлексированными личностными проблемами. Сама способность человека переносить одиночество служит индикатором его личностной зрелости, открытости, аутентичности, и индивид, изо всех сил старающийся не столкнуться с одиночеством, скорее всего также избегает и осознания других проблем.

Общее обсуждение: понимание тезисов, в чем согласны, в чем нет, в чем сомнения.

Далее ведущим предлагается игра.

Игра «Буря»

(использованы материалы программы «Психология: психологическая помощь детям и подросткам. Экзистенциальный подход»)

ведущая Т.Н. Карпунькина, г. Кемерово, 2012 и материалы диссертационного исследования Коростылевой А.А. «Актуализация личностного потенциала педагога как средство развития диалогической направленности педагогического общения» : дисс. ... канд. психол. наук, Курган, 2010.).

Цель: встреча с человеческими экзистенциалами, открытие экзистенциального измерения собственного опыта переживания одиночества.

Вступительное слово ведущего: *Вам предлагается психологическая игра. Участие в ней может вызвать с достаточно сильные эмоциональные переживания. В связи с этим вопрос готовности к участию остается открытым (возможно быть зрителем).*

Время на размышление (3–5 минут).

Участники садятся в круг.

1-й этап: включается тихая музыка «новогодней» тематики.

Слова ведущего: «Сядьте удобно, закройте глаза. Представьте, что сегодня 31 декабря... через несколько часов начнется новый год... У вас есть загородный дом, в котором имеется все, что угодно... Нет никаких ограничений, кроме домашних животных... Представьте этот дом... Вы решили отметить Новый год в этом доме с близкими людьми... Кто эти люди? ...

Вы решили сделать для них сюрприз... Во второй половине дня 31 декабря вы отправились в дом, что бы все подготовить... Вы поехали на своей машине одни... Остальные приедут перед самым новым годом... Итак, вы приехали... (Музыка выключается).

Откройте глаза и расскажите, чем вы будете заниматься эти несколько часов до Нового года и приезда близких Вам людей».

Все участники высказываются по кругу, комментировать ответы других не разрешается, вопросы не задаются, важно, чтобы участник строил фразы с использованием настоящего времени «Я делаю то-то ...», а не «Я бы сделал ...». После того как все высказались, задается новое условие.

Ведущий: «Вы сделали все, что запланировали, до нового года остались считанные минуты, вот-вот должны подъехать ваши близкие... Вы подходите к окну, чтобы посмотреть, не приехали ли они... и видите, что начался сильный буран. Вы понимаете, что ваши близкие не смогут добраться до вас, более того в доме отказала вся связь... Не работают телефоны, интернет, телевизор и радио. Вы полностью отрезаны от внешнего мира. К вам приходит понимание, что этот Новый год вы будете встречать одни.

Что вы чувствуете? Что будете делать? Напоминаю, вы находитесь в доме, где есть все, кроме домашних животных. В этом доме вы в полной безопасности. Вы можете выйти из дома, но с вероятностью в 99 % вы погибните. По этой же причине нельзя также открывать окна и двери.

Участники высказываются по кругу. Если кто-то решается выйти, необходимо напомнить о «печальной статистике» и потребовать четкого ответа «да» или «нет». Если человек все-таки решил выйти из дома, он «погибает», остальную часть игры он проводит за кругом, не имея право высказываться до конца сюжетной части.

2-й этап: включается тихая музыка «новогодней» тематики.

Вы в одиночестве встретили Новый год, как-то пережили эту ночь... Наступило утро... Вы с надеждой подходите к окну и видите что буран не только не закончился, но стал еще сильнее... И вы понимаете, что он продлится еще дней 10–14, т. е. все новогодние праздники, и вам придется провести эти дни в вашем доме в полном одиночестве...

Что вы чувствуете? Что будете делать?

Участники высказываются по кругу.

На этом этапе можно вернуть в игру одного из «погибших», объяснив это попаданием в 1%. Как правило, в первую ночь «выходят» импульсивные игроки и им хватает одного круга, чтобы осознать последствия своих действий.

!!! Возвращается только один человек и только на этом этапе игры.

Далее игра проходит еще несколько кругов. Буран длится еще полтора месяца (до весны), потом еще три месяца (всю весну), потом еще три (все лето), потом еще четыре месяца (до следующего нового года). Количество кругов можно варьировать. Условия остаются прежними: ресурсы дома неограниченны, нет связи, нет никакой достоверной информации, кроме той, что дает ведущий, при выходе из дома вероятность гибели 99%. Можно также вводить дополнительные условия для отдельных участников. Например, если человек упорно верит, что его спасут и сам ничего не делает, то лично для него поступает дополнительная информация, что за ним никто не придет. Завершающий этап сюжетной части: включается музыка, участники закрывают глаза.

Итак, вы провели в доме целый год... Опять наступило 31 декабря. Вы решаете отметить праздник. Украшаете дом, ставите елку, раскладываете подарки... Однако чуда не происходит, вы опять справляете Новый год в одиночестве... Вы ложитесь спать и вам снится сон, что идет дождь... Во сне вы слышите как он стучит по стеклу... Потом выглядывает яркое солнце ... Вы видите его сквозь веки и просыпаетесь... Подходите к окну и видите, что это не сон. На улице действительно светит солнце, а по подоконнику стучит не дождь, а капель ... И тут открывается дверь и в дом входят ваши близкие... Обратите внимание, кто они ...

Музыка выключается, участники открывают глаза.

Расскажите, что вы чувствуете?

Участники высказываются по кругу.

На обсуждение игры все выбывшие участники, а также зрители приглашаются в круг. Обсуждение является важным этапом, занимающим по времени столько же, сколько и сама игра. В обсуждении участвует вся группа: Как вы думаете, о чем эта игра? Как ваши действия в игре соотносятся с вашим поведением в жизни? Какие выводы вы сделали для себя? Какие еще мысли и чувства хочется высказать?

По окончании обсуждения ведущий дает свою версию ответа на вопрос: «О чем эта игра?». В этой игре человек встречается с четырьмя основными экзистенциалами: смертью, свободой, одиночеством и бессмысленностью.

Рекомендации ведущему: игра не является диагностической процедурой или тренингом умений, главное, чтобы участники открылись чувствам, которые они могут скрывать в обычной жизни или о которых им некогда подумать. Особенно важно, чтобы свои переживания отреагировали «погибшие» (и по возможности «зрители», если таковые есть). Ведущему необходимо иметь опыт проведения групп экзистенциальной направленности, чтобы хорошо чувствовать группу и уметь создавать напряжение, которое потом в финальной части способствует катарсису.

 *Часть 3. Способность ставить цели.*

Упражнение «Три цели».

Участникам предлагается:

1. Записать три цели, к которым они идут в настоящее время: 1) в своей профессиональной деятельности; 2) личной жизни; 3) семейной жизни.
2. Проанализировать цели с точки зрения их реальности, конкретности, достижимости (п-п SMART).
3. Ответить на вопрос: согласуются ли эти цели между собой.
4. Составить план достижения каждой цели (разбить на шаги, ограничить во времени, выстроить иерархию).
5. Общее обсуждение: трудности при выполнении задания (выявление, осознание, формирование целей, составление алгоритма и выбор способов достижения целей и т. п.)

 *Часть 4. Жизненные планы и программы.*

Упражнение «Жизненные планы».

1. Участникам предлагается дискуссия на тему – как изменялись их жизненные планы на различных этапах жизненного пути, каковы качественные особенности этих планов.

Дополнительные материалы для дискуссии [99, с. 100–103]:

Социальные психологи описали феномен «нереалистичного оптимизма»: человек склонен существенно занижать вероятность того, что с ним могут случиться неприятные события, и преувеличивать свои шансы добиться чего-то в жизни. В первую очередь «нереалистичный оптимизм» свойственен юношеству. К середине жизни (35–40 лет) реализация целей сама по себе перестает приносить удовлетворение, важным становится вопрос о смысле жизни. К середине-концу пятого десятилетия, когда реализация основных целей в основном завершена, встает вопрос, та ли жизненная программа осуществлена, те ли цели достигнуты.

Временное измерение жизненных планов личности опирается на «жизненное расписание» стандартные для той или иной культуры возрасты получения образования, вступления в брак и т. п. Однако, такое расписание не принимает во внимание адекватность-неадекватность жизненным планам жизненным обстоятельствам и особенностям личности. Поэтому многим приходится затрачивать сверх усилия для преодоления несоответствия своей личности и склада характера когда-то задуманным планам. Таким образом, перед личностью встает задача соподчинения и интеграции жизненных планов в единый жизненный путь.

Один из критериев личностной зрелости – способность к осознанному формулированию жизненной программы, к преодолению жизненных обстоятельств, мешающих ее осуществлению, а также гибкость личности, позволяющая корректировать программы. При этом у человека может быть наличие чего-то наиболее важного, от чего он не откажется ни при каких обстоятельствах.

Если у человека есть четкая и осознанная жизненная перспектива, это дает личности мощные стимулы к творчеству, поддерживает оптимистическое мироощущение и стремления. Создание реально достижимых жизненных программ, расширение их на весь период ожидаемой продолжительности жизни может опираться на психологическую задачу – понять жизнь не как движение к старости и смерти, но и как движение к совершенству. Тогда, несмотря на объективное уменьшение с возрастом временного ресурса, человек будет ощущать расширение временной перспективы. Основным критерием оптимальности жизненных планов и стратегий, по-видимому, является усложнение и обогащение жизненного мира и расширение границ возможного. Как писал Ю.А. Шрейдер, «совершенствуясь, человек как бы дорастает до счастья. Собственно, сам процесс совершенствования способен дать человеку ощущение счастья».

2. Участникам предлагается создать собственную жизненную программу по предложенной схеме:

Сфера жизни	Жизненная цель	Значимость	Срок (год)	Практические задачи по реализации	Категории срочности
Карьера	Высшая категория	Высокая	2014	1. Подготовка документов (срок) 2. Подготовка аттестационной ты до (срок) 3...	Средне- срочная
Имущество	Дача	Высокая	2016	1. Поиск вариантов (срок) 2. Поиск денежных средств (срок) 3...	Средне- срочная

3. *Общее обсуждение*: мнение участников относительно того, насколько они довольны своими программами, что хотели бы изменить, о чем подумать.

4. Методика «Образы»

(использованы материалы программы «Психология: психологическая помощь детям и подросткам. Экзистенциальный подход», ведущая Т.Н. Карпунькина, г. Кемерово, 2012).

Цель: самопознание средствами музыкотерапии.

Музыкотерапия – психотерапевтический метод, использующий музыку в качестве лечебного средства. Различают три основные формы музыкотерапии: рецептивную (прослушивание без активного участия); активную (инструментальная игра, пение); интегративную (рисование под музыку, музыкально-подвижные игры, пантомима, создание стихов, рассказов после прослушивания музыки и др.) [193].

Ведущий последовательно включает три коротких музыкальных произведения: бодрое, призывное и спокойное. На каждое музыкальное произведение участникам предлагается нарисовать рисунок в виде образов, навеянных музыкой, между музыкальными отрывками дается пауза в 2–3 минуты, чтобы участники «попрощались» с образом одного рисунка и перешли к другому.

Общее обсуждение: что за образы были созданы, о чем они, что значат для участников, какая музыка наиболее близка. Делается вывод о психологическом состоянии участников, обсуждаются возможности использования музыки с целью оптимизации эмоционального состояния, активизации творческих сил в процессе личностного развития человека в сложных условиях современного общества.

5. Заключение

Подводится общий итог (рефлексия всего психологического марафона).

Р. С. Опыт проведения марафона «Забота о себе» в рамках повышения квалификации позволяет сделать вывод о его полезности и результативности. По сути, все его участники отмечают, что благодаря «Заботе о себе» получили ответы на многие жизненно и профессионально важные вопросы: Как возможно совершенствование человеком своей воли, своих физических и личностных качеств? Каков совершенствующий потенциал экзистенциальных ситуаций – одиночества, заботы, счастья, любви и т. д.? Какие тупики и ловушки подстерегают человека на пути самосовершенствования? Эти аспекты самосовершенствования тесно связаны с проблемами самопознания, а также формирования, развития и проявления человека как субъекта. Понимая «заботу о себе» как формирование деятельного трансцендирующего отношения к себе, к своим действиям и желаниям, в рамках психологического марафона это отношение рассматривается в его становлении и развитии.

7. Методика «Индивидуальная акмеологическая профессиональная траектория»

(на основе методик «Построение личностно-профессиональной перспективы» Н.С. Пряжникова [192] и «Индивидуальное акмеологическое консультирование» Е.С. Щеголенковой [236])

Цель: построение индивидуальной профессиональной акмеологической траектории (ИАПТ).

8. Участникам, на основе анализа смыслов и ценностей профессиональной деятельности предлагается ответить на следующие вопросы (выполняется индивидуально):

- В чем я вижу смысл собственной профессиональной деятельности?
- В чем состоят мои профессиональные достижения на сегодняшний день?
- Какие я вижу перспективы собственного профессионального развития (через 5, 10, 15 лет)?
- Какие приоритеты для себя я определяю?
- Какие я выделяю этапы в своем профессиональном развитии?
- Какие профессиональные цели ставлю перед собой?
- Согласуются ли мои профессиональные цели с непрофессиональными (личными, семейными, досуговыми и др.) целями?
- Какие факторы (наследственность, среда, деятельность, обстоятельства) могут повлиять на мои планы?
- Каких профессиональных акме в будущем я собираюсь достичь?
- Какие ближайшие мероприятия по профессиональному развитию я собираюсь осуществить?

9. Обсуждение в подгруппах по 3–4 человека.

10. Общее обсуждение: какое новое понимание собственного профессионального развития (целей, приоритетов, возможных достижений) сложилось при построении профессиональной акмеологической траектории?

11. Составление (индивидуально) плана личностно-профессионального развития:

<i>n/n</i>	<i>Профессиональные, карьерные цели</i>	<i>Значимость</i>	<i>Практические задачи по реализации</i>	<i>Срок (ГОД)</i>	<i>Результат</i>

Дополнительным этапом реализации методики является «*Индивидуальное акмеологическое консультирование*» (Е.С. Щеголенкова, 2009).

Цель: активизация личностно-профессионального развития.

Задача акмеолога-консультанта: содействовать прогрессивному личностно-профессиональному развитию и способствовать успешности профессиональной деятельности специалиста.

Этапы индивидуального акмеологического консультирования:

1. История профессионального становления.

Кем мечтали стать после окончания института (сопоставление «Я-реального» и «Я-идеального»), с какими трудностями встречались на профессиональном пути, что на сегодняшний день не достигнуто, какова цель личностно-профессионального развития на сегодня, каковы смыслы профессиональной деятельности?

2. Ресурсы: социальная и профессиональная система поддержки специалиста.

Как осуществляется забота о физическом здоровье, как отдыхает специалист, кто и что поддерживает его в профессии и в социальной жизни, есть ли хобби?

3. Актуальные затруднения в профессиональной деятельности.

Анализ противоречий, позволяющий определить этап личностно-профессионального развития специалиста: адаптации, самореализации, самоактуализации.

4. Знакомство специалиста с содержанием акмеограммы (получение обратной связи; уточнение целей личностно-профессионального развития).

5. Составление программы лично-профессионального развития (способы разрешения наличных трудностей; способы достижения перспективных целей).

6. Картирование системы социальной поддержки.

На листе бумаги чертится карта системы поддержки. В центре листа рисуется символ или картинка, обозначающая человека (специалиста). Затем вокруг нее обозначаются значки, картинки, диаграммы или слова, представляющие все вещи и всех людей, которые поддерживают его в обучении и работе: это может быть путь на работу, книги, коллеги, встречи, друзья, спорт, хобби и т. д. Далее необходимо отразить природу связей с данными видами поддержки: связь сильная и постоянная, или тонкая и слабая и т. п. Потом необходимо нарисовать те вещи, которые мешают полностью использовать поддержку: это может быть страх критики, помехи или невозможность оценить тот или иной вид поддержки. Далее предлагается выбрать человека, с которым можно было бы обсудить карту. Рекомендуется задать следующие вопросы: Это именно та поддержка, которая необходима? Достаточно ли она? Чего не хватает? Что можно сделать, чтобы получить ее? Какой вид поддержки наиболее полезен, что лучше было бы развивать и поддерживать его? Действие каких помех можно уменьшить? Затем рекомендуется составить план действий, целью которого является улучшение системы поддержки. План действий должен включать в себя ответы на следующие вопросы: Что Вы собираетесь делать? Как Вы собираетесь это делать? С чьей помощью Вы собираетесь это делать?

7. Реализация программы лично-профессионального развития.

**Система акмеологического сопровождения личностно-профессионального развития (ЛПР)
педагога в процессе повышения квалификации**

Акмеологическое консультирование (Е.С. Щеголенкова)			Технология развития акмеологической позиции педагога (Я.А. Ветрова)	
Докурсовой период			Курсовой период	
Этап 1. Диагностика особенностей ЛПР педагога			1. Диагностический этап: диагностика наличия и уровня акмеологической позиции педагога	
Группа педагогов, способных выступать субъектом ЛПР	Группа педагогов, нуждающихся в поддержке ЛПР	Группа «депрофессионализирующихся» педагогов, нуждающихся в специальных способах поддержки ЛПР	2. Практический этап: развитие акмеологической позиции педагога	
			1.Методика «Актуальные и потенциальные смыслы и ценности профессиональной деятельности» 2. Рефлексивный практикум 3. Практикум по управлению собой и собственным временем 4. Мотивационный тренинг 5. Тренинг по актуализации акмеологического потенциала 6. Психологический марафон «Забота о себе» 7. Методика «Индивидуальная профессиональная акмеологическая траектория»	
Этап 2. Определение дифференцированных форм и методов акмеологического консультирования				
Этап 3. Акмеологическое консультирование педагогов				
1. Анализ ситуации профессионального развития и исходных этапов развития личности 2. Практикум по разрешению профессиональных затруднений (в контексте ЛПР) 3. Формирование образовательного запроса и составление образовательной программы в рамках курсовой подготовки	1. Анализ ситуации профессионального развития и исходных этапов развития личности 2. Картирование системы профессиональной поддержки 3. Выявление и фиксация факта наличия затруднений 4. Тренинг по активизации субъектной позиции 5. Формирование образовательного запроса и составление образовательной программы в рамках курсовой подготовки	1. Анализ ситуации профессионального развития и исходных этапов развития личности 2. Картирование системы профессиональной поддержки 3. Тренинг по преодолению профессионального истощения 4. Тренинг по активизации субъектной позиции 5. Выявление и фиксация факта наличия затруднений 6. Формирование образовательного запроса и составление образовательной программы в рамках курсовой подготовки		
			Межкурсовой период	
			3. Этап акмеологического сопровождения педагога: индивидуальные и групповые мероприятия	
			1.Индивидуальное акмеологическое консультирование (с целью достижения вершин профессионализма) 2.Психолого-акмеологическое сопровождение подготовки резерва конкурсов профессионального мастерства 3. Клуб молодых специалистов 4. Семинары (по актуальным вопросам педагогической практики) 5. Тренинги (по развитию ПВК) 6. Дни психологической культуры 7. Мастер-классы 8. Профессиональные объединения педагогов 9. Супервизия профессиональной деятельности	
Результат: субъектная позиция			Результат: акмеологическая позиция	

Муниципальное автономное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Институт повышения квалификации»

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА МОДУЛЯ
«Психологические основы педагогической деятельности
в современных условиях»
(24 часа)

Учебно-тематический план № п/п	Наименование разделов, дисциплин и тем	Всего, час.	В том числе			Форма кон- троля
			лекции	выездные занятия, стажировка, деловые игры и др.	практические, лабораторные, семинарские занятия	
1	2	3	4	5	6	7
	<i>Психологические основы педагогической деятельности в современных условиях</i>	24	10	0	14	<i>Собесе- дова- ние</i>
1	Требования к психологическим компетентностям педагога в современных условиях	2	2	0	0	
2	Возрастные психологические особенности и новообразования младшего школьного возраста	2	2	0	0	
3	Возрастные психологические особенности и новообразования подросткового возраста	2	2	0	0	
4	Возрастные психологические особенности и новообразования юношеского возраста	2	2	0	0	
5	Эффективная коммуникация и коммуникативная компетентность как основа успешного взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса	2	2	0	0	

1	2	3	4	5	6	7
6	Способы развития коммуникативных навыков	2	0	0	2	
7	Мотивационная сфера личности: характеристики мотивов, виды и способы мотивации	2	0	0	2	
8	Характерологические особенности и способности личности	2	0	0	2	
9	Особенности взаимодействия педагога с детьми младшего школьного возраста	2	0	0	2	
10	Особенности взаимодействия педагога с подростками	2	0	0	2	
11	Особенности взаимодействия педагога со старшими школьниками	2	0	0	2	
	Тестирование	2	0	0	2	

Введение

Актуальность модуля

Современный этап развития образования в нашей стране определяется как его модернизация, внедрена новая система оплаты труда, на стадии внедрения федеральный государственный образовательный стандарт общего образования, принципиальным отличием которого является новое понимание сущности образовательного результата и в качестве цели образования постулируется развитие личности учащегося.

Личностно-развивающая парадигма в образовании рассматривается как система «учитель-ученик», как постоянно развивающаяся духовная общность, где учитель не только создает оптимальные условия для развития позитивных изменений каждого ученика, но и сам открыт новому опыту, новому знанию, постоянно развивается и получает удовлетворение от своего труда.

Данный модуль дает представление о психологических основах педагогической деятельности педагога в современных условиях, обеспечивает повышение уровня психологической компетентности педагогов по вопросам возрастных и индивидуально-психологических особенностей школьников, эффективной коммуникации, способов мотивирования и стимулирования активности детей, т. е. выполняет функцию подготовки педагогических кадров с учетом современных тенденций развития образования.

Цель модуля: расширение представлений о психологических основах педагогической деятельности педагога в современных условиях, повышение уровня психологической компетентности педагогов.

Задачи модуля:

1. Познакомить педагогов с требованиями к профессиональной деятельности и профессиональной компетентности педагога в современных условиях.

2. Расширить и систематизировать представления педагогов о психологических основах педагогической деятельности (о возрастных и индивидуально-

психологических особенностях детей школьного возраста; о способах развития мотивационной сферы школьников и навыков эффективной коммуникации).

В результате освоения содержания данного модуля слушатели должны *знать*:

- требования к профессиональной деятельности и профессиональной компетентности педагога в современных условиях;
- возрастные и индивидуально-психологические особенности детей школьного возраста;
- структуру мотивационной сферы личности, виды мотивов и мотивации, способы мотивирования;
- теорию эффективной коммуникации и способы эффективного взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Уметь:

- строить свою профессиональную педагогическую деятельность с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей школьного возраста;
- применять способы мотивирования школьников с целью повышения их познавательной и творческой активности.

Форма итогового контроля: тестирование.

Тема 1. Требования к психологическим компетентностям педагога в современных условиях (2 часа).

Требования к профессиональной деятельности педагога в современных условиях: психологизация учебного процесса, развитие универсальных учебных действий, учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей школьников.

Тема 2. Возрастные психологические особенности и новообразования младшего школьного возраста (2 часа)

Подходы отечественных психологов к возрастной периодизации. Социальная ситуация развития младшего школьника. Возрастные психологические особенности и основные новообразования детей младшего школьного возраста. Ведущая деятельность и место других видов деятельности в психическом развитии младших школьников. Формирование учебно-познавательных мотивов. Особенности умственного развития младшего школьника. Проблема школьной дезадаптации.

Тема 3. Возрастные психологические особенности и новообразования подросткового возраста (2 часа)

Возрастные психологические особенности и основные новообразования подростка. Социальная ситуация развития в подростковом возрасте. Характеристика кризиса подросткового возраста. Общение со сверстниками как ведущий вид деятельности подростка. Развитие познавательной сферы в подростковом возрасте.

Тема 4. Возрастные психологические особенности и новообразования юношеского возраста (2 часа)

Возрастные психологические особенности и основные новообразования юношеского возраста. Место юности в периодизации жизненного цикла. Особенности интеллектуального развития в юности. Проблема ведущей деятельности и становления идентичности в юности. Общение в юношеском возрасте.

Тема 5. Эффективная коммуникация как основная профессиональная психологическая компетенция педагога (2 часа)

Теория эффективной коммуникации. Понятия коммуникативная компетентность, рефлексивные способности. Модель процесса коммуникации. Барьеры коммуникации. Преимущества и формы организации совместной деятельности. Правила эффективного ведения дискуссий. Стратегии и тактики поведения личности. Установки и по-

зиции в общении. Теория трансактного анализа Э. Берна «Ребенок-Взрослый-Родитель».

Тема 6. Способы развития коммуникативных навыков (2 часа)

Методы диагностики коммуникативной компетентности. Методика определения коммуникативных и организаторских способностей (КОС). Способы развития коммуникативных навыков. Техника «Я-выска-зывания».

Тема 7. Мотивационная сфера личности: характеристики мотивов, виды и способы мотивации (2 часа)

Содержательные и динамические характеристики мотивов. Типы и виды мотивации. Мотивы учебной деятельности. Рекомендации по развитию учебной мотивации: способы мотивирования и стимулирования. Практика «Построение мотивационных фраз».

Тема 8. Характерологические особенности и способности личности (2 часа)

Темперамент и характерологические особенности личности. Акцентуации характера: понятие и особенности взаимодействия. Понятия «личность» и «способности». Виды, стадии и уровни способностей. Способности и одаренность. Методика определения стратегий поведения личности (К. Томас). Дидактическая игра «Переговоры».

Тема 9. Особенности взаимодействия педагога с детьми младшего школьного возраста (2 часа)

Система взаимоотношений младшего школьника «ребенок – учитель», «ребенок – родитель», «ребенок – ребенок»: рекомендации по эффективному взаимодействию. Развитие коммуникативных навыков: упражнения «Рисунок», «Дополни предложение», «Угадай, кто это?», «Представь ситуацию», «Пирог с начинкой», «Копилка» (2 часа).

Тема 10. Особенности взаимодействия педагога с подростками (2 часа)

Стратегии и тактики поведения: сотрудничество, соперничество, компромисс, уступка, избегание. Установки и позиции в общении. Развитие навыков эффективной коммуникации, навыков совместной деятельности и ведения дискуссии. Задание «Дискуссия».

Тема 11. Особенности взаимодействия педагога со старшими школьниками (2 часа)

Подходы к построению общения: вербальная и невербальная коммуникация. Навыки активного слушания. Рефлексивные способности. Способность действовать с учетом позиции другого и согласовывать свои действия. Способность работать в группе. Дидактическая игра «Кадровый вопрос».

Тема 12. Тестирование (2 часа)

**Методические рекомендации и пособия по изучению модуля
«Психологические основы педагогической деятельности
в современных условиях»**

Модуль рассчитан на 10 часов лекционных, 12 часов практических занятий, 2 часа отводится на итоговую аттестацию в форме тестирования. Занятия проводятся с использованием мультимедийных и современных педагогических технологий, раздаточного учебно-методического материала (основные определения, сравнительные таблицы и диаграммы, схемы с короткими пояснениями), что способствует лучшему усвоению слушателями содержания учебного материала.

I. Формы проведения занятий

1.1 Лекции

№ темы в УТП	Темы лекций в УТП	Часы
1	Требования к психологическим компетентностям педагога в современных условиях	2
2	Возрастные психологические особенности и новообразования младшего школьного возраста	2
3	Возрастные психологические особенности и новообразования подросткового возраста	2
4	Возрастные психологические особенности и новообразования юношеского возраста	2
5	Эффективная коммуникация и коммуникативная компетентность как основа успешного взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса	2
	Итого:	6

1.2 Практические, лабораторные, семинарские занятия

1.2.1 Практические занятия

№ темы в УТП	Темы практических занятий в УТП	Часы
6	Способы развития коммуникативных навыков	2
7	Мотивационная сфера личности: характеристики мотивов, виды и способы мотивации	2
8	Характерологические особенности и способности личности	2
9	Особенности взаимодействия педагога с детьми младшего школьного возраста	2
10	Особенности взаимодействия педагога с подростками	2
11	Особенности взаимодействия педагога с юношами и девушками	2
	Тестирование	2
	Итого:	14

II. Проведение занятий с использованием информационно-коммуникационных, мультимедийных технологий и современных педагогических технологий

2.1. Лекционные занятия

№ темы в УТП	Темы занятий в УТП	Форма занятий	Технология	Часы
1	Требования к психологическим компетентностям педагога в современных условиях	лекция	мультимедийная технология	2
2	Возрастные психологические особенности и новообразования младшего школьного возраста	лекция	мультимедийная технология	2
3	Возрастные психологические особенности и новообразования под-	лекция	мультимедийная технология	2

№ темы в УТП	Темы занятий в УТП	Форма занятий	Технология	Часы
	росткового возраста			
4	Возрастные психологические особенности и новообразования юношеского возраста	лекция	мультимедийная технология	2
5	Эффективная коммуникация и коммуникативная компетентность как основа успешного взаимодействия субъектов воспитательно-образовательного процесса	лекция	Лекция проблемного типа мультимедийная технология	2
			Итого:	10

2.2 Практические занятия

№ темы в УТП	Темы занятий в УТП	Форма занятий	Технология	Часы
6	Способы развития коммуникативных навыков	практическое занятие	практикум (интерактивное обучение) кейс-метод	2
7	Мотивационная сфера личности: характеристики мотивов, виды и способы мотивации	практическое занятие	практикум (интерактивное обучение)	2
8	Характерологические особенности и способности личности	практическое занятие	игровая технология	2
9	Особенности взаимодействия педагога с детьми младшего школьного возраста	практическое занятие	практикум (интерактивное обучение)	2
10	Особенности взаимодействия педагога с подростками	практическое занятие	игровая технология	2
11	Особенности взаимодействия педагога с юношами и девушками	практическое занятие	игровая технология	2
	Тестирование			2
	Итого:			14

III. Контрольные задания

1. Главные новообразования этого возраста – саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к личностному и профессиональному самоопределению, становление отношения к труду, нравственного самосознания, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни. О каком возрастном периоде идет речь:

а) отрочество б) юность в) взрослость

2. Основателем иерархической модели потребностей и мотивов человека является:

- а) Абрахам Маслоу б) Эрих Фромм в) Альфред Адлер

3. *Индивидуальные свойства личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определённого рода деятельности:*

- а) склонности
б) способности
в) возможности

4. *Избирательное отношение человека к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии называют:*

- а) жизненное самоопределение
б) профессиональное самоопределение
в) личностное самоопределение

5. *Данная стратегия поведения человека характеризуется высоким уровнем направленности на собственные интересы и на интересы партнера по общению, строится на признании ценности межличностных отношений и желании совместными усилиями разрешить возникшую ситуацию:*

- а) компромисс б) сотрудничество в) уступка

6. *Мотивацию человека можно определить как _____*

7. *Чрезмерно выраженные черты характера, при которых обнаруживается избирательная уязвимость в отношении одних психогенных воздействий при сохранении хорошей устойчивости к другим, определяются как:*

- а) расстройства
б) неврозы
в) акцентуации

8. *Этот возраст характеризуется возникновением самосознания как на центральном новообразовании, формированием чувства взрослости, открытием собственного Я, поиском своего места в системе человеческих отношений, ощущением себя автором и творцом собственной биографии:*

- а) младший школьный возраст
б) отрочество
в) юность

9. *Конкуренция, открытая борьба за свои интересы, упорное отстаивание своей позиции определяется понятием:*

- а) избегание б) соперничество в) компромисс

10. *Понятие «Я-концепция» включает в себя:*

- а) Я-реальное, Я-идеальное
б) Я-реальное, Я-идеальное, Я-фантастическое
в) Я-реальное, Я-идеальное, Я-динамическое, Я-фантастическое

11. *Тип беседы, когда человек на время отказывается от обычного поочередного ритма разговора, временно отодвигает свои интересы и настраивается на восприятие точки зрения собеседника, называется:*

- а) активное слушание б) переговоры в) деловое общение

12. *Выделяют барьеры, затрудняющие обмен информацией между людьми в ходе взаимодействия, отметьте лишний:*

- а) сенсорные г) социальные
б) информационные д) организационные
в) экономические е) психологические

13. *Осознание своей принадлежности к социальной группе и соответственно принятие значимых для референтной группы ценностей, норм и правил определяется как:*

- а) личностная идентичность
- б) гражданская идентичность
- в) социальная идентичность

14. _____ – это целостный образ собственного «Я», выступающий как установка по отношению к самому себе.

15. Индивидуальные особенности человека, определяющие динамику протекания его психических процессов и поведения – это:

- а) характер
- б) привычка
- в) темперамент

17. Новообразования этого возраста: развитие самопознание, личностная рефлексия – способность самостоятельно устанавливать границы своих возможностей; внутренний план действия – умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата; произвольность и самоконтроль – умение регулировать свое поведение, дифференцировать нормы поведения дома и в общественных местах, нормы поведения превращаются во внутренние требования к себе.

- а) младший школьный возраст
- б) отрочество
- в) юность

18. Назовите два основных подхода к построению общения:

- 1 _____
- 2 _____

19. Способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, владение нормами и техниками общения, умение определять цели общения, оценивать ситуацию, учитывать намерения и позицию партнера, выбирать адекватные стратегии и регулировать свое поведение, есть:

- а) психологическая компетентность
- б) социально-психологическая компетентность
- в) коммуникативная компетентность

20. Ведущий вид деятельности:

Младшего школьника _____

Подростка _____

Юношеского возраста _____

21. Направленность на освоение новых знаний и способов действий, определяется как:

- а) учебный мотив
- б) социальный мотив
- в) внешний мотив

22. *Побуждение к действию, динамический процесс физиологического и психологического плана, управляющий поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость – это:*

- а) мотивация
- б) потребность
- в) характер

23. Творческие способности относятся к _____ мышлению, т. е. типу мышления, идущему в различных направлениях от проблемы, отталкиваясь от ее содержания, тогда как типичное для нас – _____ мышление – направлено на поиск из множества решений единственно верного.

24. Образное мышление, в котором решение задачи происходит в результате внутренних действий с образами – основной вид мышления:

- а) в младшем школьном возрасте
- б) в подростковом возрасте
- в) в юношеском возрасте

25. Преобразуйте «ты-высказывания» в «я-высказывания»:

«Вечно ты опаздываешь» _____

«У тебя опять не получилось» _____

«Ты меня выводишь из себя» _____

26. Дж. Гилфорд упоминает шесть параметров этих способностей:

1. способность к обнаружению и постановке проблем;
2. способность к генерированию идей;
3. способность к продуцированию идей – гибкость;
4. способность нестандартно отвечать на раздражители – оригинальность;
5. способность к усовершенствованию путем добавления деталей;
6. способность решать проблемы, т. е. способность к анализу и синтезу.

О каких способностях идет речь:

- а) интеллектуальные б) математические в) творческие

28. Осознание сдвигов в своем физическом развитии и половом созревании, социальные условия, создающие возможность проявить свою самостоятельность способствуют формированию в данном возрасте этого новообразования, о каком возрасте идет речь и о каком новообразовании:

- а) о подростковом возрасте б) о самоуважении
 б) о младшем школьном возрасте в) о чувстве взрослости
 в) о юношеском возрасте
 а) о самосознании

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – 5-е изд. – М. : Академический проект : Альма Матер, 2005. – 702 с. – (Gaudeamus). – ISBN 5-8291-0265-X.
2. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с. – ISBN 5-7695-2918-0.
3. Козырев, Г. И. Введение в конфликтологию : учеб. пособие / Г. И. Козырев. – М. : Гуманит. издат. центр «Владос», 2001. – 176 с. – ISBN 5691002600.
4. Лаут, Г. В. Нарушения внимания у детей : тренинги и развивающие игры / Г. В. Лаут, П. Ф. Шлоттке ; пер. с нем. [В. Т. Алтухова ; науч. ред. рус. текста А. Б. Холмогоровой]. – 5-е изд., перераб. – М. : Академия, 2008. – 368 с. – ISBN 978-5-7695-2790-6.
5. Лидерс, А. Г. Психологический тренинг с подростками : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Г. Лидерс. – 2-е изд. стереотип. – М. : Академия, 2004. – 256 с. – ISBN 5-7695-0653-9.
6. Лучшева, Л. М. Психолого-педагогическая деятельность учителя в современных условиях : учебно-методическое пособие / Л. М. Лучшева, О. А. Попова. – Новокузнецк : Изд-во МОУ ДПО ИПК, 2007. – 28 с.
7. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. Г. Маралов. – 2-е изд., стереотип. – М. : ИЦ «Академия», 2004. – 256 с. – ISBN 5-7695-0877-9 : 132,73.
8. Морева, Н. А. Тренинг педагогического общения : учеб. пособие для вузов / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2003. – 304 с. : ил. – ISBN 5-09-011316-5.
9. Мухина, В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – 10-е изд., перераб. и доп. – М. : Академия, 2006. – 608 с. – ISBN 5-7695-2648-3.
10. Яницкий, М. С. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности / М. С. Яницкий, А. В. Серый. – Новокузнецк : МАОУ ДПО ИПК, 2010. – 102 с. – ISBN 978-5-7291-0486-4.

Приложение 7
Таблица 20

Однородность контрольной и экспериментальной групп

Показатель	Манн-Уитни	Значимость
Акмеологическая позиция	1250	1,000
Возраст	1237,5	0,931
Стаж	1212,5	0,795
Семейное положение	1225	0,837
Категория	1240,5	0,939
Цели в жизни	1243,5	0,953
Процесс жизни или интерес	1130	0,181
Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией)	1225	0,818
Локус контроля – Я	1176,5	0,511
Локус контроля – Жизнь	1178,5	0,398
Осмысленность жизни	1179,5	0,405
Внутренний мотив	1061	0,118
Познавательный мотив	1075	0,159
Мотив избегания	1139,5	0,325
Состязательный мотив	962,5	0,039
Мотив к смене текущей деятельности	1022,5	0,059
Мотив самоуважения	1125	0,317
Придание личностной значимости результату деятельности	1133	0,356
Уровень сложности задания	1185,5	0,626
Проявление волевого усилия	1187	0,506
Оценка уровня достигнутых результатов	1137,5	0,370
Оценка своего потенциала	1030	0,077
Достижение трудных целей	1133	0,392
Намеченный уровень мобилизации усилий	1100	0,231
Ожидаемый уровень результатов деятельности	1139,5	0,381
Прогнозные оценки деятельности	1061	0,142
Закономерность результатов	1145	0,404
Инициативность	1250	1,000
Причинные факторы	1192	0,634
Уровень притязаний	1151,5	0,466
Саморазвитие	1198	0,689
Стимулирующие факторы	981,5	0,064
Препятствующие факторы	1185,5	0,656
Интерес к работе	1175	0,541
Удовлетворенность достижениями	1136,5	0,353
Удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами	1200	0,641
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	1219	0,817
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	1122	0,332
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	1142	0,371
Удовлетворенность условиями труда	1215	0,778
Профессиональная ответственность	805	0,001
Общая удовлетворенность трудом	1159	0,439
Анкета «профессиональная перспектива»	1220	0,826
Развитие себя	1009,5	0,096
Духовное удовлетворение	1119	0,365
Креативность	1024	0,118
Социальные контакты	1004	0,089
Общий балл ДН	975	0,058
Собственный престиж	1034	0,136
Достижения	918	0,022
Материальный остаток	1120,5	0,371
Сохранение индивидуальности	1243	0,961
Общий балл ЭП	1117,5	0,361

Приложение 8
Таблица 21

Различие контрольной группы педагогов до и после эксперимента

<i>Показатель</i>	<i>Критерий Вилкоксона</i>	<i>Значимость</i>
Акмеологическая позиция	-1,830	0,067
Возраст	0,000	1,000
Стаж	0,000	1,000
Семейное положение	0,000	1,000
Категория	0,000	1,000
Цели в жизни	-1,414	0,157
Процесс жизни или интерес	-1	0,317
Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией)	-1	0,317
Локус контроля – Я	0,000	1,000
Локус контроля – Жизнь	-1	0,317
Осмысленность жизни	-1	0,317
Внутренний мотив	-1,732	0,083
Познавательный мотив	-2,016	0,044
Мотив избегания	0,000	1,000
Состязательный мотив	-1	0,317
Мотив к смене текущей деятельности	-1,043	0,297
Мотив самоуважения	-1	0,317
Придание личностной значимости результату деятельности	0,000	1,000
Уровень сложности задания	0,000	1,000
Проявление волевого усилия	0,000	1,000
Оценка уровня достигнутых результатов	-1	0,317
Оценка своего потенциала	-1	0,317
Намеченный уровень мобилизации усилий	0,000	1,000
Ожидаемый уровень результатов деятельности	-1	0,317
Закономерность результатов	0,000	1,000
Инициативность	0,000	1,000
Уровень притязаний	-	0,317
Саморазвитие	-1,414	0,157
Стимулирующие факторы	-1,193	0,233
Препятствующие факторы	-0,628	0,530
Интерес к работе	0,000	1,000
Удовлетворенность достижениями	0,000	1,000
Удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами	-1,414	0,157
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	-1	0,317
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	-1,342	0,180
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	0,000	1,000
Удовлетворенность условиями труда	0,000	1,000
Профессиональная ответственность	-3,317	0,001
Общая удовлетворенность трудом	-1,414	0,157
Анкета «профессиональная перспектива»	-1,890	0,059
Развитие себя	-1,390	0,164
Духовное удовлетворение	-0,593	0,553
Креативность	-1,890	0,059
Социальные контакты	-0,986	0,324
Общий балл ДН	-1,414	0,157
Собственный престиж	-0,420	0,674
Достижения	-0,137	0,891
Материальный достаток	-1,604	0,109
Сохранение индивидуальности	-0,736	0,461
Общий балл ЭП	-2,670	0,008

Таблица 22

Различие экспериментальной группы педагогов до и после эксперимента

Показатель	Критерий Вилкоксона	Значимость
Акмеологическая позиция	-4,463	0,000
Возраст	0,000	1
Стаж	0,000	1
Семейное положение	-1,000	0,317
Категория	-6,118	0,000
Цели в жизни	-1	0,317
Процесс жизни или интерес	-1	0,317
Результативность жизни (удовлетворенность самореализацией)	-1	0,317
Локус контроля – Я	0,000	1
Локус контроля – Жизнь	0,000	1
Осмысленность жизни	-0,447	0,655
Внутренний мотив	-3,051	0,002
Познавательный мотив	-1,414	0,157
Мотив избегания	-0,577	0,564
Состязательный мотив	-0,577	0,564
Мотив к смене текущей деятельности	0,000	1
Мотив самоуважения	-0,577	0,564
Придание личностной значимости результату деятельности	0,000	1
Уровень сложности задания	-1,890	0,059
Проявление волевого усилия	0,000	1
Оценка уровня достигнутых результатов	-1,414	0,157
Оценка своего потенциала	-1	0,317
Намеченный уровень мобилизации усилий	-1,414	0,157
Ожидаемый уровень результатов деятельности	-1	0,317
Закономерность результатов	-0,577	0,564
Инициативность	-0,447	0,655
Уровень притязаний	-1,232	0,218
Саморазвитие	-4,796	0,000
Стимулирующие факторы	-1,133	0,257
Препятствующие факторы	-0,816	0,414
Интерес к работе	0,000	1
Удовлетворенность достижениями	0,000	1
Удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами	-1,732	0,083
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	-0,577	0,564
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	-3,431	0,001
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	-0,905	0,366
Удовлетворенность условиями труда	-1,414	0,157
Профессиональная ответственность	0,000	1
Общая удовлетворенность трудом	-1	0,317
Анкета «профессиональная перспектива»	-2,919	0,004
Развитие себя	-2,371	0,018
Духовное удовлетворение	-2,371	0,018
Креативность	-2,207	0,027
Социальные контакты	-2,375	0,018
Общий балл ДН	-2,677	0,007
Собственный престиж	-0,563	0,574
Достижения	-0,415	0,678
Материальный достаток	-1,941	0,052
Сохранение индивидуальности	-1,472	0,141
Общий балл ЭП	-0,986	0,324

Приложение 9
Таблица 23

Различие контрольной и экспериментальной групп после эксперимента

Показатель	Манн-Уитни	Значимость
Акмеологическая позиция	975	0,025
Возраст	1237,5	0,931
Стаж	1212,5	0,795
Семейное положение	1200	0,837
Категория	1240,5	0,939
Цели в жизни	1231	0,858
Процесс жизни или интерес	1179,5	0,432
Результативность жизни или удовлетворенность самореализацией	1225	0,818
Локус контроля – Я	1175,5	0,511
Локус контроля – Жизнь	1176,5	0,271
Осмысленность жизни	1153	0,236
Внутренний мотив	1243,5	0,959
Познавательный мотив	1012,5	0,054
Мотив избегания	1115	0,223
Состязательный мотив	1029	0,075
Мотив к смене текущей деятельности	1060	0,068
Мотив самоуважения	1175	0,549
Придание личностной значимости результату деятельности	1118,5	0,299
Уровень сложности задания	1207	0,743
Проявление волевого усилия	1181	0,415
Оценка уровня достигнутых результатов	1112	0,267
Оценка своего потенциала	1177,5	0,595
Достижение грудных целей	1022,5	0,059
Намеченный уровень мобилизации усилий	1140	0,382
Ожидаемый уровень результатов деятельности	1189	0,629
Прогнозные оценки деятельности	1131	0,363
Закономерность результатов	1140	0,380
Инициативность	1225	0,838
Причинные факторы	1200	0,681
Уровень притязаний	1245	0,971
Саморазвитие	945,5	0,035
Стимулирующие факторы	1002	0,067
Препятствующие факторы	1186,5	0,661
Интерес к работе	1175	0,541
Удовлетворенность достижениями	1064,5	0,135
Удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами	1225	0,813
Удовлетворенность взаимоотношениями с руководством	1201,5	0,715
Уровень притязаний в профессиональной деятельности	1152,5	0,453
Предпочтение выполняемой работы высокому заработку	1109,5	0,247
Удовлетворенность условиями труда	1215	0,778
Профессиональная ответственность	1062,5	0,195
Общая удовлетворенность трудом	1200	0,664
Анкета «профессиональная перспектива»	1067,5	0,190
Развитие себя	887	0,005
Духовное удовлетворение	1012,5	0,100
Креативность	959	0,044
Социальные контакты	1020,5	0,112
Общий балл ДН	989	0,072
Собственный престиж	1066,5	0,205
Достижения	1118,5	0,363
Материальный остаток	1184	0,649
Сохранение индивидуальности	1194,5	1203
Общий балл ЭП	0,701	0,746

Личностно-профессиональное развитие педагогов (деятельностный аспект)

№ по порядку	возраст	стаж работы	семейное положение	Категория до	Категория после	Участие в НПК до	Участие в НПК после	Статьи до	Статьи после	Участие в МО до	Участие в МО после	Мастер-классы до	Мастер-классы после	Конкурсы профмастерства до	Конкурсы профмастерства после	Качество обучения до	Качество обучения после	Инновационные технологии до	Инновационные технологии после	Призовые места учеников в олимпиадах до	Призовые места учеников в олимпиадах после	Участие учеников в НИР до	Участие учеников в НИР после
1	29	5	1	1	высш	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	30	35	0	1	0	0	0	1
2	36	12	0	высш	высш	1	2	1	3	0	1	0	0	0	0	35	40	0	1	0	0	1	2
3	37	15	0	высш	высш	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	35	39	0	1	0	0	1	2
4	38	16	1	высш	высш	1	2	1	3	0	1	0	0	0	0	36	41	0	1	0	0	1	2
5	45	20	0	высш	высш	1	2	1	3	0	1	0	0	0	0	38	42	0	1	0	0	1	2
6	28	5	1	1	высш	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	31	35	0	1	0	0	0	1
7	39	19	1	высш	высш	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	34	38	0	1	0	0	1	2
8	41	20	0	высш	высш	1	2	1	2	0	0	0	0	0	0	38	43	0	1	0	0	1	2
9	48	25	0	высш	высш	2	3	2	3	0	1	0	1	0	0	38	45	2	3	0	1	2	4
10	38	16	1	высш	высш	2	4	2	3	1	1	0	2	0	1	40	48	2	4	0	1	2	4
11	45	25	1	высш	высш	2	3	2	3	0	1	0	1	0	0	39	46	2	3	0	1	2	4
12	43	22	1	высш	высш	2	3	2	3	0	1	0	1	0	0	41	49	2	3	0	1	2	4
13	41	20	0	высш	высш	2	3	2	3	1	1	0	1	0	0	42	50	2	3	0	1	3	3
14	29	5	1	1	высш	1	2	2	3	0	1	0	1	0	0	35	42	1	2	0	0	1	2
15	27	5	1	2	1	1	2	1	2	0	1	0	1	0	0	37	44	1	2	0	0	1	2
16	45	20	1	высш	высш	2	4	2	3	1	1	0	2	0	1	42	50	2	4	0	1	3	4
17	29	9	1	высш	высш	3	4	2	3	1	2	1	2	1	2	49	56	3	4	1	1	3	4
18	31	10	1	высш	высш	3	4	2	3	1	2	1	2	1	2	50	58	3	4	1	1	4	5
19	34	12	1	высш	высш	3	5	3	4	1	3	2	3	1	2	48	55	2	3	0	2	2	4
20	36	12	0	высш	высш	3	4	2	3	1	2	1	2	1	2	50	57	3	4	1	1	3	4
21	37	15	0	высш	высш	3	4	2	3	1	2	1	2	1	2	49	56	2	4	1	1	3	4
22	38	16	1	высш	высш	3	5	3	4	1	3	2	2	1	2	50	58	3	3	0	1	2	3