

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им.В.П. Астафьева)
Институт психолого – педагогического образования
Кафедра социальной психологии

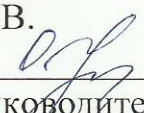
ФИЛИПОВА ДАРЬЯ ДМИТРИЕВНА

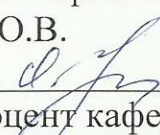
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

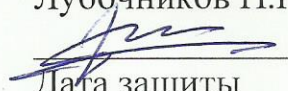
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОТРУДНИКОВ ЦЕНТРА РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

Направление подготовки 37.03.01 Психология
Направленность (профиль) образовательной программы
Психология трудовой деятельности

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент КГПУ
им. В.П. Астафьева
Груздева О.В.

 8.06.2018
Научные руководители:
к.п.н., доцент КГПУ
им. В.П. Астафьева
Груздева О.В.

 8.06.2018
к.п.н., доцент кафедры психологии
труда и инженерной психологии
СибГУ им. М.Ф.Решетнева
Лубочников П.Г.

 07.06.2018
Дата защиты

Обучающийся:
Филиппова Д.Д.

Оценка

Красноярск 2018

Реферат

Дипломная работа 67с., источников 94, слайдов 15, приложений 10.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ, ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ
НАПРАВЛЕННОСТЬ, ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОСОЗНАНИЕ,
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ
СПОСОБНОСТИ, ТЕМПЕРАМЕНТ

Цель: выявить психологические особенности индивидуального стиля трудовой деятельности сотрудников.

Объект: трудовая деятельность сотрудников.

Предмет: Индивидуальный стиль трудовой деятельности сотрудников.

Методы исследования: теоретический (анализ литературы по проблеме), эмпирические (диагностические методики)

Полученные результаты и их новизна: обобщён и систематизирован материал по проблеме индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов; выделены стадии формирования индивидуального стиля трудовой деятельности и соответствующие им уровни развития личностно-профессиональных особенностей педагогов.

Степень внедрения: результаты внедрены в практическую деятельность педагогов и воспитателей «Центра «Радуга»

Область применения: «Центр «Радуга».

Значимость работы: материалы исследования могут быть использованы для практического применения сотрудниками, работающими с лицами с ограниченными возможностями здоровья; в системе повышения квалификации педагогов; психологами, осуществляющими диагностическую и коррекционную работу с педагогами и воспитателями; а также педагогами, стремящимися к формированию эффективного индивидуального стиля трудовой деятельности.

Содержание

| | |
|--|----|
| Введение..... | 5 |
| Глава 1 Теоретический анализ проблемы индивидуального стиля трудовой деятельности | 7 |
| 1.1 Характеристика трудовой деятельности | 7 |
| 1.2 Индивидуальный стиль трудовой деятельности как психологическая проблема | 22 |
| 1.3 Психологические особенности индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов..... | 31 |
| Выводы по первой главе..... | 40 |
| Глава 2 Эмпирическое исследование индивидуального стиля трудовой деятельности | 42 |
| 2.1 Этапы и методы работы..... | 42 |
| 2.2 Анализ результатов исследования | 43 |
| 2.3 Психологические рекомендации по развитию личностно профессиональных особенностей педагогов | 46 |
| Выводы по второй главе..... | 47 |
| Заключение..... | 48 |
| Список использованных источников..... | 50 |
| Приложение А (обязательное) Иллюстративная часть | 55 |
| Приложение Б (справочное) «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир | 68 |
| Приложение В (справочное) «Тест-опросник самоотношения» В.В. Столин, С.Р. Пантелеев | 69 |
| Приложение Г (справочное) Методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» Е.Е. Рукавишников | 73 |
| Приложение Д (справочное) Методика «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» Н.П. Фетискин..... | 78 |
| Приложение Е (справочное) Методика «Определение типа темперамента» Г. Айзенк..... | 81 |
| Приложение Ж (справочное) Методика «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» А.К. Маркова, А.Я. Никонова | 84 |
| Приложение И (справочное) Психологический тренинг для педагогов по развитию личностно-профессиональных особенностей | 87 |

Введение

Трудовая деятельность - это главная, ведущая деятельность человека, направленная на познание и преобразование окружающего мира; именно от нее, прежде всего, зависит существование человека [85]. Педагогическая деятельность, как вид трудовой деятельности, представляет собой «создание, хранение и передачу подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения» [19, с. 134].

Существенным фактором, влияющим на эффективность трудовой деятельности, является индивидуальный стиль трудовой деятельности (далее ИСТД), под которым, согласно Е.А. Климову, понимается «устойчивая система приемов и способов деятельности, обусловленная определенными личными качествами, являющаяся средством эффективного приспособления к объективным требованиям» [29, с. 74]. Индивидуальный стиль трудовой деятельности педагога - это система навыков, методов, приемов и способов решения задач, характерная для данного педагога, и обеспечивающая эффективность его труда [58].

Актуальность работы обусловлена необходимостью разрешить противоречия между современным состоянием системы народного образования и формированием индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов. Интерес к этой проблеме обусловлен тем, что в настоящее время в системе народного образования много нововведений, которые предъявляют более высокие требования к общей и профессиональной подготовке педагогов. При их обучении основной упор делается на методическую подготовку, а личностно-профессиональные особенности, которые имеют непосредственное отношение к эффективности их деятельности, практически не анализируются и не развиваются. Тем не менее, как показывают многочисленные исследования в этой области, знание педагогами своих личностно-профессиональных особенностей способствует формированию наиболее эффективного для них индивидуального стиля трудовой деятельности

Цель исследования: выявить психологические особенности индивидуального стиля трудовой деятельности сотрудников.

Объект исследования: трудовая деятельность сотрудников.

Предмет исследования: индивидуальный стиль трудовой деятельности сотрудников.

Исходя из поставленной цели исследования, определения его объекта и предмета, нами были сформулированы следующие задачи исследования.

- 1) Дать общую характеристику трудовой деятельности.
- 2) Рассмотреть подходы исследователей к проблеме изучения индивидуального стиля трудовой деятельности.

- 3) Выявить психологические особенности индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов.

4) Организовать и провести эмпирическое исследование по изучению личностно-профессиональных особенностей педагогов на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности.

5) Дать психологические рекомендации по развитию личностно-профессиональных особенностей педагогов.

Гипотеза исследования: Индивидуальный стиль трудовой деятельности педагогов формируется в процессе трудовой деятельности и определяется уровнем развития личностно-профессиональных особенностей: профессиональной направленности, профессионального самосознания, профессиональной рефлексии, профессиональных способностей и учетом особенностей темперамента.

Методологическая основа исследования: принципы единства сознания и деятельности, детерминизма, системности, развития, личностного подхода (В.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и другие).

Теоретическая основа исследования: теории трудовой деятельности (М.Я. Басов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Э.Г. Юдин и другие); концепции ИСТД (Е.А. Климов В.С. Мерлин и другие); подходы к изучению личностно-профессиональных особенностей: профессионального самосознания (А.А. Бизяева, И.В. Вачков, В.Н. Козиев, А.К. Маркова, Ю.М. Орлов, С.Р. Пантелеев, В.В. Столин и другие); профессиональной рефлексии (А.В. Карпов, В.И. Слободчиков, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, А.И. Троянская и другие); профессиональных способностей (Ф.Н. Гоноболин, В.Н. Дружинин, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, Б.М. Теплов и другие); темперамента (В.Д. Небылицын, И.П. Павлов, Я. Стреляу и другие).

Этапы исследования: исследование проводилось в три этапа: на первом этапе: определены цель и задачи исследования; выдвинута гипотеза; проанализированы психолого-педагогическая литература, диссертационные исследования по проблеме; сформирована выборка; на втором этапе: проведено эмпирическое исследование по выявлению уровня развития личностно-профессиональных особенностей педагогов на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности; разработаны рекомендации; на третьем этапе: осуществлено обобщение и проверка полученных результатов, подведены итоги исследования, оформление работы.

Методы исследования: на каждом этапе работы и при решении отдельных задач применялись соответствующие методы исследования: на первом этапе - теоретический (анализ литературы по проблеме); на втором этапе - эмпирические (диагностические методики); на третьем этапе - анализ результатов исследования.

Методики исследования: «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир, Тест-опросник самоотношения В.В. Столин, С.Р. Пантелеев, «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» Е.Е. Рукавишников, «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» Н.П. Фетискин, «Определение типа темперамента» Г. Айзенк, «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» А.М. Маркова, А.Я. Никонова.

База исследования: Муниципальное бюджетное учреждение социального обеспечения «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга». Исследованием было охвачено 20 сотрудников.

Личное участие: проведен обзор психолого-педагогической литературы по проблеме индивидуального стиля трудовой деятельности; спланировано и проведено исследование по выявлению уровня развития личностно-профессиональных особенностей педагогов на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности; разработаны рекомендации по развитию личностно-профессиональных особенностей педагогов.

Научная новизна исследования: обобщён и систематизирован материал по проблеме индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов; выделены стадии формирования индивидуального стиля трудовой деятельности и соответствующие им уровни развития личностно-профессиональных особенностей педагогов.

Теоретическая значимость исследования: данные, полученные в ходе исследования, расширяют представление о индивидуальном стиле трудовой деятельности; о личностно-профессиональных особенностях педагогов, способствующих формированию эффективного индивидуального стиля трудовой деятельности.

Практическая значимость исследования: материалы исследования могут быть использованы для практического применения специалистами соответствующего профиля; в системе повышения квалификации педагогов; психологами, осуществляющими диагностическую и коррекционную работу с педагогами; а также педагогами, стремящимися к формированию эффективного индивидуального стиля трудовой деятельности.

Научная обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивается: методологической и теоретической обоснованностью; проведением исследования на теоретическом и практическом уровнях; внутренней логикой исследования; применением апробированных методов, адекватных поставленной цели и задачам исследования; репрезентативностью выборки; использованием методов математической статистики.

Перспективы исследования: дальнейшее изучение проблемы может быть связано с исследованием по выявлению различий психологических особенностей индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов гуманитарных и технических специальностей; изданием психологического тренинга для педагогов по развитию личностно-профессиональных особенностей; представлении индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов в виде модели.

Объем и структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Глава 1 Теоретический анализ проблемы индивидуального стиля трудовой деятельности

1.1 Характеристика трудовой деятельности

В концепцию «трудовая деятельность» вложены понятия: деятельность и труд. За основу нашей работы мы взяли подходы к изучению категории деятельности отечественных исследователей. Это связано с тем, что в отечественной психологии деятельность неразрывно связана с сознанием. Как пишет С.Л. Рубинштейн, сознание формируется и проявляется в деятельности [85]. А.Н. Леонтьев отмечает, что сознание встроено в деятельность и неразрывно связано с ней [49].

В зарубежной психологии деятельность и сознание рассматриваются отдельно друг от друга. Вся активность (поведение) личности в трудах зарубежных авторов сводится: к ответным реакциям (Б. Скиннер), желанием достичь уравниваемости со средой - которые определяются чем-то извне: раздражителями (Э. Торндайк, Дж. Уотсон), попыткам разрядить внутреннее напряжение (Г. Салливан), силой «поля» (К. Левин), бессознательными стремлениями (З. Фрейд) [107].

Итак, согласно М.Я. Басову, деятельность – это система, состоящая из актов и механизмов, и задачи, регулирующей связи между ними [107]. А.Н. Леонтьев понимает деятельность как совокупность действий, вызываемых мотивом [49]. С.Л. Рубинштейн отмечает, что деятельность - это совокупность действий направленных на достижение цели [85]. Согласно Э.Г. Юдину, деятельность - это изменение и преобразование окружающей действительности на основе освоения и развития наличных форм культуры [10].

Мы, для нашего исследования отметим точку зрения В.Н. Дружинина, который считает, что деятельность – это активное отношение человека к действительности, направленное на достижение поставленных им ранее целей, удовлетворение потребностей, освоение общественного опыта [77].

Основным, первичным видом человеческой деятельности, как отмечает С.Л. Рубинштейн, является труд [85]. Труд – это взаимодействие его участников между собой и с природой, отмечает М.Я. Басов. Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко пишут, что труд – это целесообразная деятельность человека, благодаря которой люди создают потребительские блага и обеспечивают свое существование [107].

Отметим точку зрения В.Н. Дружинина, для которого труд - это деятельность, определяющаяся целью и направленная на преобразование окружающей действительности для удовлетворения потребностей человека [77].

Итак, определившись с понятиями «деятельность» и «труд», отметим, что трудовая деятельность – это, согласно С.Л. Рубинштейну деятельность

человека, осуществляя которую, он изменяет природу, культуру и при этом изменяется, развивается сам [85]. Мы, в данном исследовании, придерживаемся мнения В.Н. Дружинина, который понимает трудовую деятельность как процесс активного изменения природы, материальной и духовной жизни общества, направленный на удовлетворение потребностей человека и создания различных ценностей [77].

С нашей точки зрения, трудовая деятельность – это процесс активного изменения и преобразования окружающей действительности направленный на удовлетворения своих потребностей и создания потребительские благ.

Одним их видов трудовой деятельности является педагогическая деятельность, которая, согласно В.А. Сластенину, имеет место в специально организованных образовательных учреждениях, и, как отмечает Е.А. Климов, относится к группе профессий «человек – человек» [31; 88]

Педагогическая деятельность, по мнению В.А. Сластенина, представляет собой передачу младшему поколению культуры и опыта, создание условий для их личностного развития, подготовку к выполнению определенных социальных ролей [88]. Педагогическая деятельность по мнению Н.Н. Никитиной и Н.В. Кислинской, - это объектно-субъектное преобразование личности [63]. В.Г. Иванов понимает педагогическую деятельность как создание условий для саморазвития, самореализации, самовоспитания [102].

Мы считаем, что наиболее полное определение педагогической деятельности дает А.К. Маркова. Автор отмечает, что педагогическая деятельность – это воспитательное и обучающее воздействие учителя на ученика, которое способствует его всестороннему развитию и выступает как основа его саморазвития и самосовершенствования [58].

Любая деятельность, согласно исследователям имеет свою структуру - совокупность устойчивых связей, обеспечивающих ее целостность. Так, А.Н. Леонтьев в структуре деятельности выделяет потребность, мотив, цель, действие, операции [49]. С.Л. Рубинштейн - мотив, цель, средство, социальную ситуацию, результат, оценку [85]. О.А. Конопкин - цель, модель условий, программу, критерий успеха, информацию о результатах, решение о коррекции [10]. В.Д. Шадриков - мотив, цель, программу, информационную основу, принятие решения, профессионально важные качества [105]. В.Н. Дружинин – субъект и объект труда, содержание, средства, условия, организацию труда [77].

В структуре педагогической деятельности Б.Т. Лихачев выделяет педагогические знания и мастерство, интуицию; научные знания, умения и навыки; основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений; опыт воспитательной работы; эстетическую и нравственную культуру педагога; знание педагогом основных требований, предъявляемых к человеку в современном обществе, потребностей, тенденций общественного развития [52]. А.К. Маркова - психологические и педагогические знания, педагогические умения, психологические позиции и установки преподавателя, личностные особенности [58]. Н.В. Кузьмина - цели, содержание образования, средства педагогической коммуникации, учащихся и

педагогов [42]. В.Г. Иванов - логико - методологический блок (цели и задачи, сбор информации), психолого-дидактический блок (моделирование деятельности), технологический блок (профессиональный аспект деятельности) [102]. Л.Ф. Спирин и В.П. Симонов субъект и объект деятельности, цель, взаимоотношения «субъект – субъекто - объект», содержание, способы и средства, организационные формы, результат [91]. Рассмотрим структуру деятельности, более подробно.

Субъект деятельности - это тот, кто осознано, активно и целенаправленно осуществляет деятельность по познанию и преобразованию окружающего мира [77]. Субъектами педагогической деятельности являются педагоги, родители, общество и т.д. Но только в том случае, когда субъектом педагогической деятельности является педагог, она приобретает профессиональный характер [63; 88].

Объект деятельности - это то, на кого / что направлена деятельность (предмет, процесс, человек) [77]. Объекты педагогической деятельности - воспитанники детского сада, ученики, студенты, то есть те люди, на которых направлен учебно-воспитательный процесс: обучение, воспитание и личностное развитие [58].

Мотивы деятельности - это побудительные силы деятельности [49]. Мотивы педагогической деятельности: семейные традиции, потребность в обучении и воспитании детей, интерес к предмету, осознание высокой миссии учителя, потребность доминировать, демонстративность и так далее [1].

Цель деятельности – это осознанный образ результата, на достижение которого направлено действие человека [77]. Цель педагогической деятельности - личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие обучающихся [1; 52; 88].

Задача конкретизирует цель трудовой деятельности, определяет этап или составляющую в достижении цели [77]. Задача педагогической деятельности – гармоничное развитие личности и подготовка обучающихся к участию во всех сферах жизни общества [61; 91].

Действие, согласно А.Н. Леонтьеву, является главной структурной единицей деятельности в рамках которой проявляются все свойства этой деятельности является [49]. Формируется действие, отмечает В.Н. Дружинин, под влиянием осознанного результата или цели [77]. Н.В. Кузьмина выделяет следующие действия педагога:

- 1) действия, направленные на предвидение возможных последствий от решения поставленных педагогических задач (проектировочный компонент);
- 2) действия, направленные на построение предстоящего занятия, мероприятия, урока, собрания, экскурсии (конструктивный компонент);
- 3) действия, направленные на анализ педагогической ситуации, формирование педагогической задачи, добывание новых знаний, и тому подобное (гностический компонент);
- 4) действия, направленные на организацию учебной деятельности учащихся, собственной деятельности и поведения в процессе решения педагогической задачи (организаторский компонент);

5) действия, направленные на установление целесообразных отношений с обучающимися и их родителями, коллегами, администрацией (коммуникативный компонент) [40].

Согласно Н.Н. Никитиной, действия педагога таковы:

1) действия, направленные на моделирование педагогического процесса (конструктивный компонент);

2) действия, направленные на подключение воспитанников к различным видам деятельности, организацию коллектива, организацию совместной деятельности (организаторский компонент);

3) действия, направленные на установление разумных отношений с воспитанниками, коллегами, родителями (коммуникативный компонент) [63].

Совокупность различных действий педагога представляет собой педагогические умения. Б.П. Бархаев выделяет следующие педагогические умения:

1) диагностические (умение устанавливать уровень развития и воспитанности учащихся);

2) ориентационно-прогностические (умение определять цель, задачи, направление и результат деятельности);

3) конструктивно-проектировочные (умение конструировать содержание воспитательной работы);

4) организаторские (умение вовлекать учащихся в воспитательную работу, стимулирование их активности);

5) информационно-объяснительные (умение передавать информацию);

6) коммуникативно-стимулирующие (личное обаяние, нравственная культура педагога, умение устанавливать и поддерживать доброжелательные отношения с учащимися);

7) аналитико-оценочные (умение осуществлять анализ хода обучения и воспитания, выявлять в нем положительные стороны и недостатки);

8) исследовательско-творческие (умение обеспечивать связь практики обучения и воспитания с положениями педагогической теории) [6].

А.К. Маркова выделяет четыре группы умений педагога:

1) психолого-педагогические умения (способность педагога работать в новых, непредсказуемых педагогических ситуациях, развивая учащихся в процессе учебной деятельности, учитывая при этом их индивидуально - психологические особенности);

2) умение создавать условия для самореализации личности учащихся, обеспечивать им атмосферу психологической безопасности, проявлять коммуникативные умения;

3) умения, необходимые для самореализации, самовыражения и развития личности самого педагога;

4) умение оценивать, прогнозировать, стимулировать личностное развитие обучающихся, диагностировать уровень их обученности [58].

С.Л. Рубинштейн отмечает, что действие представляет собой средства (орудия труда) и способы (путь достижения цели деятельности) решения поставленных задач [85]. Средства педагогической деятельности - научные

знания педагога, компьютерные, графические и так далее. Способы педагогической деятельности - объяснение, показ, практические занятия, тренинги и тому подобное.

Организационные формы деятельности определяются способами и средствами осуществления данной деятельности [77]. Так, организационными формами педагогической деятельности являются методические рекомендации, различные формы занятий и так далее.

Содержание деятельности, в том числе педагогической, представлено основами человеческого опыта в области общественных отношений, идеологии, производства, труда, науки, культуры [77].

Продукт деятельности - это то, в чем деятельность выражается, материализуется [85]. Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика, его знания и умения применять его на практике. Отметим, что для сохранения продукта педагогической деятельности необходимо регулярно пользоваться им [71].

Результат деятельности - это то, что получает человек в итоге деятельности [85]. Результат педагогической деятельности - личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие обучающегося.

Итак, мы рассмотрели структуру деятельности, выделив в ней субъект и объект деятельности, мотивы, цель, задачи, действие, умения, содержание, организационные формы, продукт и результат.

Отметим, что педагогической деятельности присуща специфическая характеристика - ее продуктивность. Н.В. Кузьмина в педагогической деятельности различает следующие уровни продуктивности:

- 1) непродуктивный уровень - педагог рассказывает то, что знает сам;
- 2) малопродуктивный уровень (адаптивный) - педагог приспособливает передаваемые знания к особенностям аудитории;
- 3) среднепродуктивный уровень (локально-моделирующий) - педагог владеет стратегиями вооружения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса;
- 4) продуктивный уровень (системно-моделирующий знания учащихся) - педагог владеет стратегиями вооружения учащихся знаниям, навыкам, умениям по предмету и в целом;
- 5) высокопродуктивный уровень (системно-моделирующий деятельность и поведение) - педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося; его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии [40].

Исследователи отмечают, что эффективность трудовой деятельности определяется не только специальной организацией ее структуры, но и личностно-профессиональными особенностями человека. Для выявления личностно-профессиональных особенностей человека, рассмотрим структуру его личности.

Так, по мнению С.Л. Рубинштейна, личность, представляя собой преломление внешних воздействий через комплекс внутренних условий, состоит из следующих компонентов: направленность; самосознание;

способности; темперамент; характер [85]. Б.Г. Ананьев, понимая личность как субъект общественного поведения и коммуникации, выделяет в ее структуре: психические процессы; психические состояния; свойства личности («Я» - компонент, направленность, способности, темперамент, характер) [4]. А.Г. Ковалев, трактуя личность как совокупность психических процессов, психических состояний и психологических свойств, выделяет в ее структуре следующие компоненты: направленность; способности; темперамент; характер [33]. В.Н. Мясищев, характеризуя личность как систему отношений, в которых она проявляется во всей своей полноте и целостности, в ее структуре выделяет: направленность; уровень развития; темперамент; структуру личности (мотивация, отношения и тенденции) [62]. К.К. Платонов, понимая под личностью человека как носителя сознания, в ее структуре выделяет: подструктуру направленности и отношений; подструктуру опыта (знания, умения, навыки); подструктуру индивидуальных особенностей психических процессов или функций; подструктуру биопсихических свойств (пол, возраст, темперамент) [74].

Мы, опираясь на вышесказанное, в структуре личности человека, как субъекта трудовой деятельности, выделяем следующие компоненты: профессиональную направленность; профессиональное самосознание; профессиональную рефлексивность; профессиональные способности; индивидуальные психические процессы или функции; биопсихические свойства (пол, возраст, темперамент).

Отметим, что включение нами профессиональной рефлексии в структуру личности человека объясняется тем, что, согласно анализу литературы, именно благодаря профессиональной рефлексии происходит осознание, переосмысление и анализ собственной профессиональной направленности личности, образа «Я», профессиональных способностей, особенностей темперамента.

В данном исследовании мы считаем необходимым рассмотреть следующие личностно-профессиональные особенности человека, как субъекта трудовой деятельности: профессиональную направленность, профессиональное самосознание, профессиональную рефлексивность, профессиональные способности и темперамент. Отметим, что под личностно-профессиональными особенностями мы понимаем такие особенности человека, которые выделяются на основе личностных особенностей, развиваются в конкретной трудовой деятельности и способствуют ее эффективному выполнению.

Рассматривая эти компоненты подробнее, отметим, что зарубежные авторы изучают профессиональное развитие человека на основе общепсихологических концепций или теорий личности, отечественные исследователи подчеркивают единство личностного и профессионального в структуре личности человека, как субъекта трудовой деятельности.

В первую очередь, эффективность трудовой деятельности во многом зависит от силы и структуры профессиональной направленности личности. С.Л. Рубинштейн под направленностью личности понимает динамические тенденции, определяющие человеческую деятельность [85]. По мнению

А.Н. Леонтьева, направленность личности - это система мотивов как основных побудителей деятельности, где одни мотивы (смыслообразующие) побуждают к деятельности, а другие играют роль побудительных факторов. [49]. У Б.Г. Ананьева основная жизненная направленность и есть направленность личности [4]. Согласно Л.И. Божович и др., направленность личности – это система доминирующих мотивов, определяющих структуру личности [1]. По мнению Д. Дьюи, А. Маслоу, К. Роджерса, направленность личности – это стремление к самоактуализации [1].

Итак, направленность личности – это относительно устойчивая совокупность доминирующих мотивов, определяющих направление поведения и деятельности человека.

В структуру общей направленности личности входит профессиональная направленность. А.К. Маркова считает, что профессиональная направленность – это мотивация к профессиональной деятельности, определяемая всеми побуждениями в мотивационной сфере и выражающаяся в интересах, отношениях, целенаправленных усилиях [57]. Н.Д. Левитов под профессиональной направленностью понимает потребности, интересы, любовь к своей профессии, эмоционально-волевую готовность [47]. Т.П. Коваленок отмечает, что совокупность движущих человеком мотивов, интересов, установок, проявляющихся в ориентации на конкретный вид трудовой деятельности – и есть профессиональная направленность личности [34]. Л.И. Кунц и Т.Б. Курбацкая под профессиональной направленностью понимают побудительную сторону профессиональной деятельности [43].

Профессиональная направленность, по мнению Э.Ф. Зеер, выражается мотивами (интересы и склонности), ценностными ориентациями (заработная плата, карьера, социальное положение), профессиональной позицией (отношение к профессии, готовность к профессиональному развитию), социально-профессиональным статусом [21]. Е.А. Климов полагает, что профессиональная направленность выражается в интересе к миру труда, целям и смысле труда, орудиях и средствах труда [31]. Дж. Холланд считает, что профессиональная направленность - это ценностные ориентации, установки, отношения, мотивы, интересы [21].

Е.А. Климов в зависимости от профессиональной направленности личности выделяет пять типов профессий:

- 1) человек – живая природа (интерес к растительным и животным организмам);
- 2) человек – техника (работа с неживыми, техническими объектами труда);
- 3) человек – человек (интерес к социальным системам, сообществам, людям);
- 4) человек – знаковая система (склонность к языкам, символам, цифрам);
- 5) человек – художественный образ (направленность на явления, факты художественного отображения действительности) [31].

Дж. Холланд в зависимости от профессиональной направленности личности выделяет шесть типов личности:

1) реалистический тип (направленность на создание материальных вещей, технических устройств);

2) интеллектуальный тип (направленность на умственный труд); социальный тип (направленность на взаимодействие с людьми);

3) конвенциональный тип (направленность на структурированную деятельность, работу со знаками);

4) предпринимательский тип (направленность на предпринимательскую деятельность, руководство людьми);

5) художественный тип (направленность на творческую деятельность) [21].

Исходя из вышесказанного, мы понимаем профессиональную направленность личности как относительно устойчивую совокупность доминирующих мотивов, проявляющихся в ориентации на конкретный вид трудовой деятельности.

Как разновидность профессиональной направленности личности выступает профессиональная направленность педагогов. Н.Д. Левитов под профессиональной направленностью педагога понимает общее психическое состояние педагогов [46]. Ф.Н. Гоноболин считает, что профессиональная направленность педагогов – это убежденность педагогов, их целенаправленность и принципиальность [106]. По мнению Н.В. Кузьминой, профессиональная направленность педагогов - это интерес и любовь к педагогической профессии, стремление овладеть основами педагогического мастерства, потребность в педагогической деятельности [42]. А.К. Маркова под профессиональной направленностью педагогов понимает мотивацию к педагогической деятельности [58]. Согласно В.А. Сластенину и А.И. Щербакову, профессиональная направленность педагогов - это профессионально значимые качества личности учителя [1; 88].

Профессиональная направленность педагогов для Т.С. Деркач и Г.А. Томиловой - это положительное отношение, склонность к педагогической деятельности [1]. Для Л.М. Митиной профессиональная направленность педагогов - это стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности [61].

Профессиональная направленность педагогов, по мнению Л.М. Митиной, может быть представлена в виде иерархической структуры:

1) направленность на ребенка (забота, содействие развитию его личности и самоактуализации его индивидуальности);

2) направленность на себя (самосовершенствование и самореализация в педагогической деятельности);

3) направленность на предметную сторону педагогической деятельности (содержание учебного предмета).

Автор отмечает, что истинная педагогическая направленность включает в себя и «самосозидание» и содействие самоактуализации учеников [61].

Н.В. Кузьмина выделяет три типа профессиональной направленности педагогов:

- 1) истинно-педагогическая направленность;
- 2) формально-педагогическая направленность;
- 3) ложно-педагогическая направленность.

Автор отмечает, что только истинно-педагогическая направленность, состоящая из устойчивой мотивации на формирование личности учащегося, способствует эффективности педагогической деятельности [42].

Таким образом, профессиональная направленность педагогов понимается нами, как мотивация к педагогической деятельности; стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической деятельности.

Основным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования личности, отмечает Ю.М. Орлов, является профессиональное самосознание [66].

Согласно С.Р. Пантилееву, самосознание - это самоотношение, лежащее на поверхности сознания выражение личностного смысла «Я» [75]. По мнению В.В. Столина, самосознание - это выявление своей социальной ценности, смысла бытия; формирование и изменение представлений о своем будущем, настоящем и прошлом [94]. Для Э. Эриксона самосознание – это идентичность, процесс нахождения человеком самого себя и своего места в окружающем мире. Самосознание, как полагает К. Роджерс, – это центральный конструкт личности [75]. Для Р. Бернса самосознание – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженных с их оценкой [9].

Самосознание, по мнению С.Р. Пантилеева, В.В. Столина, имеет многомерное строение. В «горизонтальном» плане оно представлено следующими компонентами:

- 1) когнитивный компонент (самопознание);
- 2) эмоционально-ценностный компонент (самопонимание, принятие себя);
- 3) мотивационно-целевой компонент (самоактуализация);
- 4) операциональный компонент (целеполагание, саморегуляция).

В «вертикальном» плане самосознание представлено:

- 1) «Я-реальное» (комплекс представлений о себе в настоящее время);
- 2) «Я-идеальное» (комплекс представлений о том, каким человек желает себя видеть);
- 3) «Я-будущее» (комплекс представлений о себе в будущем) [94].

Итак, самосознание понимается как целостный образ своего «Я», выступающий как установка по отношению к самому себе.

В структуру общего самосознания входит профессиональное самосознание. Согласно А.К. Марковой профессиональное самосознание – это комплекс представлений человека о себе как профессионале, целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу [57]. Е.Ю. Пряжникова пишет, что профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого данная трудовая деятельность является средством утверждения чувства собственного

достоинства [75]. По мнению Е.А. Климова, профессиональное самосознание – это необходимая основа целесообразной регуляции, саморегуляции трудовой деятельности и взаимодействия с окружающими людьми [31].

Исходя из вышесказанного, мы определяем профессиональное самосознание как целостный образ своего «Я-профессионал», выступающий как установка по отношению к самому себе в конкретном виде деятельности.

Исследователи отмечают, что профессиональное самосознание и профессиональное самосознание педагогов имеют общие принципы развития, закономерности и механизмов. Тем не менее, профессиональному самосознанию педагога присущи специфические особенности. Специфика профессионального самосознания педагогов заключается, прежде всего, в системе отношений к профессии педагога, представлениях о сущности педагогической деятельности, своем профессиональном «Я».

Профессиональное самосознание педагогов, согласно В.Н. Козиеву, представлено четырьмя компонентами:

- 1) «актуальное Я» (то, каким видит себя педагог в настоящее время);
- 2) «ретроспективное Я» (то, каким видит и оценивает себя педагог по отношению к начальным этапам работы);
- 3) «идеальное Я» (то, каким представляет себя педагог в будущем);
- 4) «рефлексивное Я» (то, как, с точки зрения педагога, его оценивают другие педагоги) [35].

Отметим точку зрения И.В. Вачкова, по мнению которого, профессиональное самосознание педагогов, представлено тремя составляющими:

- 1) когнитивная (Я-понимание) – знание педагогов о себе, образующееся в результате осознания себя в педагогической деятельности, в педагогическом общении и, прежде всего, личностном развитии;
- 2) аффективная (Я-отношение) – оценка педагогами себя в педагогической деятельности, в педагогическом общении, в личностном развитии;
- 3) поведенческая (Я-поведение) - удовлетворенность педагогами своей профессиональной деятельностью и собой [13].

Таким образом, проведенный нами анализ литературы показал, что профессиональное самосознание педагогов развивается на основе самосознания личности. Так, В.И. Вачков отмечает, что чем выше удовлетворенность педагогов собой, тем выше уровень профессионального самосознания [13].

Мы, опираясь на вышесказанное, определяем профессиональное самосознание педагогов как целостный образ своего «Я-профессионал», выступающий как установка по отношению к самому себе в педагогической деятельности.

Как важнейший элемент в структуре самосознания рассматривается самооценка. С.Л. Рубинштейн под самооценкой понимает вклад личности в общественное дело [85]. По мнению Б.Г. Ананьева самооценка - это регулятор различных видов деятельности [4]. Р. Бернс и М. Розенберг полагают, что

самооценка - это позитивное или негативное отношение индивида к себе или к своим отдельным качествам [9].

В структуре профессионального самосознания исследователи выделяют два вида самооценок:

1) самооценка знаний, необходимых для овладения конкретной профессией;

2) самооценка качеств личности, значимых для конкретной профессии.

Согласно анализу литературы, самооценка педагогов включает в себя четыре аспекта:

1) операционально-деятельностный аспект (оценка своих профессиональных знаний, умений, навыков);

2) личностный аспект (оценка своих личностных качеств);

3) самооценка результата;

4) самооценка потенциала (оценка своих профессиональных возможностей) [1].

И.В. Вачкова отмечает, что только благодаря позитивной самооценке педагоги способны расширять сферу профессионального самосознания [13].

Мы понимаем самооценку в структуре профессионального самосознания как отношение профессионала к себе и к своим профессиональным качествам.

Трудовая деятельность человека, по мнению исследователей, неразрывно связано с процессом рефлексии. И.Е. Берлянд отмечает, что рефлексия - это отношение к себе как к другому человеку и как отношение к себе другого человека [100]. А.В. Карпов полагает, что рефлексия - это способность реконструировать и анализировать план построения собственных или чужих мыслей [28]. Н.И. Гуткина, В.И. Слободчиков, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др. понимают рефлексиию как процесс переосмысления, анализ как отдельных структур своего «Я», так и целостного образа «Я» [18; 90; 92]. Н.Ф. Талызина отмечает, что рефлексия - это способность осознавать, аргументировать и обосновывать свою деятельность [96]. Согласно Р. Бернс, рефлексия - это способность человека к самоанализу и самоосмыслению, фактор личностного самосовершенствования [9]. По мнению А. Буземана, рефлексия - это перенос переживаний с внешнего мира на самого себя [100].

По нашему мнению, рефлексия - это мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание и осознание отдельных сторон своей личности, деятельности, поведения, и себя в целом.

В трудовой деятельности человека проявляется профессиональная рефлексия. А.А. Бизяева определяет профессиональную рефлексиию как способность анализировать свою деятельность [60]. По мнению Б.З. Вульfoва, профессиональная рефлексия - это соотнесение себя и своих возможностей с требованиями деятельности [15]. Согласно Е.В. Пискуновой, профессиональная рефлексия - это способность осознать цели и смысл деятельности, прогнозировать результаты, определять причины своих успехов и неудач в деятельности, оценить особенности своей деятельности, выдвигать и проверять гипотезы по разрешению проблемы [73]. А.И. Троянская считает, что профессиональная рефлексия - это способность познавать, переосмыслять и

проектировать свою профессиональную деятельность, свою позицию в ней, образа себя в этой деятельности [100].

Мы полагаем, что профессиональная рефлексия – это мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание и осознание своей профессиональной деятельности и себя в этой деятельности.

А.А. Бизяева, В.А.Метаева и другие, отмечают значимость рефлексии в профессиях «человек-человек» [60]. Согласно А.К. Марковой, профессиональная рефлексия педагогов - это способность педагогов обращать свое сознание на самого себя и способность педагогов осознавать себя с точки зрения учащихся [58]. Р.М. Грановская, Ю.С. Крижанская, Е.В. Пискунова, И.Н. Семенов, С.Д. Степанов и др. понимают профессиональную рефлексии педагогов как переосмысление стереотипов личного педагогического опыта [73].

С.В. Кондратьева, Б.П. Ковалев и др. выделяют три типа педагогической рефлексии:

- 1) социально-перцептивная рефлексия (переосмысление педагогом собственных представлений и мнений об учащихся);
- 2) коммуникативная рефлексия (осознании педагогом отношения к себе других);
- 3) личностная рефлексия (самопознание) [45].

Мы полагаем, что профессиональная рефлексия педагогов – это мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание и осознание своей педагогической деятельности и себя в этой деятельности.

Исследователи отмечают, что эффективность трудовой деятельности во многом зависит от наличия целого ряда способностей.

Способности, по мнению Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейн, и другие, представляют собой сложное образование, включающее в себя целый ряд данных, благодаря которым, человек способен выполнять какую-либо конкретную деятельность, и свойств, которые вырабатываются в процессе этой деятельности [48; 50; 85]. В.Н. Дружинин, Б.М. Теплов определяет способности как индивидуально-психологические особенности человека, имеющие отношение к успешности выполнения одной или нескольких видов деятельности [20; 97]. В.Д. Шадриков под способностями понимает свойства функциональных систем, которые реализуют отдельные психические функции, имеют индивидуальную выраженность и проявляются в успешности освоения и реализации отдельных психических функций [105]. Н.А. Аминов полагает, что способности не только помогают человеку в успешном осуществлении деятельности, но и повышают его конкурентоспособность [3].

Исследователи отмечают, что способности не сводятся к уже выработанным у человека знаниям, умениям и навыкам, хотя и способствуют быстроте и легкости их приобретения.

Д.Н. Завалишина, Б.М. Теплов и другие выделяют два вида способностей:

- 1) общие способности (характерны для разных форм человеческой деятельности);

2) специальные способности (характерны для отдельных видов деятельности) [79; 97].

Н.А. Аминов разделяет способности по критерию «успешность», выделяя два ее вида:

1) индивидуальная успешность (эмоциональные, волевые, мнемические, атенционные и имагинативные способности, способы достижения успеха);

2) социальная успешность (конкурентоспособность) [3].

Мы считаем, что способности – это индивидуально-психологические особенности человека, помогающие человеку в успешном осуществлении деятельности.

Согласно анализу литературы, в процессе профессионализации человека общие способности наполняются профессиональным содержанием и превращаются в профессиональные способности. Таким образом, спецификой профессиональных способностей является то, что они развиваются и проявляются в конкретной трудовой деятельности, способствуют быстрому и прочному овладению способами этой деятельности, являются условием успешного выполнения этой деятельности [20; 105].

По нашему мнению, профессиональные способности представляют собой индивидуально-психологические особенности человека, отражающие структуру конкретной профессиональной деятельности и являющиеся условием ее успешного выполнения.

Педагогическая деятельность требует наличия профессиональных педагогических способностей. Н.Д. Левитов под профессиональными способностями педагогов понимает ряд качеств личности педагогов, которые являются условием успешного выполнения педагогической деятельности [46]. Согласно Н.В. Кузьминой, профессиональные способности педагогов - это свойства личности педагога, которые отражают структуру педагогической деятельности и обеспечивают эффективность ее выполнения [41]. Б.Б. Айсмонтас трактует профессиональные способности педагогов как индивидуальные и личностные особенности педагога, которые отвечают требованиям педагогической деятельности и определяют успех в ее овладении [2].

В.А. Крутецкий представляет следующие профессиональные способности педагогов:

- 1) дидактические (способность доступно излагать материал);
- 2) академические (способности к соответствующей области наук);
- 3) перцептивные (способность понимать личность ученика, его психические состояния);
- 4) речевые (способность ясно и четко выражать свои мысли, чувства);
- 5) организаторские (способность организовать взаимодействие учащихся с объектами деятельности и познания в учебное и внеучебное время и т.д.);
- 6) авторитарные (способность оказывать влияние на детей); коммуникативные (способность установить с учащимися и развить педагогически целесообразные взаимоотношений на основе завоевания у них авторитета и доверия);

7) педагогическое воображение (способность предвидеть результат своего труда);

8) способность к распределению внимания [38].

Ф.Н. Гоноболин перечисляет следующие профессиональные способности педагогов:

а) способность доступно излагать материал, связывать его с жизнью;

б) способность понимать учеников;

в) способность к творчеству;

г) педагогическая требовательность;

д) педагогический такт;

е) способность оказывать влияние на детей;

ж) организаторские способности;

з) речевые способности;

и) наблюдательность [16].

Н.В. Кузьмина разделяет профессиональные способности педагогов на:

1) гностические (способность изучать свою деятельность и перестраивать ее на основе полученных знаний);

2) проектировочные (способность к созданию новых, продуктивных способов обучения);

3) конструктивные (способность «проектировать» свою деятельность);

4) коммуникативные;

5) организаторские;

6) перцептивно-рефлексивные (чувство объекта, меры, такта, причастности) [41].

Мы понимаем профессиональные способности педагогов как индивидуально-психологические особенности педагогов, отражающие структуру педагогической деятельности и являющиеся условием ее успешного выполнения. Выделим для нашего исследования следующие профессиональные способности педагогов:

1) когнитивные способности - способности к овладению знаниями, умениями, навыками (базируются на высших психических функциях: восприятии, внимании, памяти, мышлении, речи)

2) гностические способности - способности исследовать свою деятельность и перестраивать ее на основе полученных знаний;

3) организационные способности - способность организовать взаимодействие учащихся с объектами педагогической деятельности и познания;

4) коммуникативные способности - способность устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с учащимися, коллегами, родителями.

Среди особенностей личности, которые ярко проявляются в трудовой деятельности человека, особое место принадлежит темпераменту. Существуют разные подходы к изучению проблемы темперамента.

Так, Гиппократ и К.Гален изучали особенности темперамента основываясь на строении и функционировании кровеносной системы.

Э. Кречмер и У. Шелдон, связывают свойства темперамента с телосложением человека. Е.А. Климов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, И.П. Павлов, Я. Стреляу, Б.М. Теплов, связывают типы темперамента с деятельностью центральной нервной системы.

Несмотря на разные подходы, исследователи выделяют четыре типа темперамента: сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик [64; 95].

Роль темперамента в трудовой деятельности заключается в следующем:

1) от темперамента зависит влияние на деятельность различных психических состояний человека, которые могут быть вызваны неприятной обстановкой, эмоциогенными факторами, ожиданием контроля и оценки деятельности, дисциплинарными воздействиями и так далее;

2) положительные и отрицательные черты темперамента в одних обстоятельствах трудовой деятельности могут способствовать достижению успеха в этой деятельности, в других – мешать;

3) люди с разным типом темперамента могут обладать разными способами выполнения одной и той же деятельности, добиваясь, при этом, абсолютно одинаковых результатов [7; 30; 59].

Итак, темперамент представляет собой совокупность типологических особенностей человека, которые проявляются в динамике его психических процессов: интенсивности, скорости, темпе, ритме, в эмоциональном тоне жизнедеятельности. Особенности темперамента будут импульсивно отражаться в любой трудовой деятельности.

Подводя итоги сказанному, отметим: трудовая деятельность – это главная форма деятельности человека, направленная на преобразование окружающего мира и создание материальных благ. Педагогическая деятельность – это особый вид трудовой деятельности, направленный на обучение, воспитание и развитие учащихся. Любая трудовая деятельность имеет свою структуру. На эффективность трудовой деятельности, в том числе педагогической, оказывают влияние личностно-профессиональные особенности человека: профессиональная направленность, профессиональное самосознание, профессиональные способности и темперамент.

1.2 Индивидуальный стиль трудовой деятельности как психологическая проблема

В концепцию ИСТД вложены понятия: стиль и индивидуальность. Изучением проблемы стиля занимались: А. Адлер, А. Либин, Ю.А. Самарин, Р. Стагнер, В.А. Толочек и другие.

А. Адлер понимает под стилем совокупность индивидуальных черт и особенностей поведения человека, которые способствуют компенсации его индивидуальных дефектов (физических, психологических, социальных) и преодолению комплекса неполноценности [98].

Г. Олпорт применяет понятие стиль для описания черт личности (способов и средств поведения), которые помогают человеку реализовать свои мотивы и цели [59].

Р. Стагнер, продолжая работы Г. Олпорта, понимает стиль как схемы перцептивных актов и форм реагирования. Автор разделяет стили на два вида:

- 1) перцептивные стили (перцептивные операции);
 - 2) реактивные стили (типы выражения эмоциональных переживаний)
- [59].

Х. Виткин трактуя стиль как неделимый симптомокомплекс связанных между собой свойств личности, применяет его для разрешения двух проблем:

- 1) проблема развития личности;
- 2) проблема личностно-обусловленных индивидуальных различий в деятельности [59].

Таким образом, западные психологи понимают стиль как:

- 1) проявление индивидуальности в достижении целей;
- 2) проявление индивидуальности в системе операций.

В целом, несмотря на различие, зарубежные авторы рассматривают стиль как характеристику личности.

В отечественной психологии несколько иной подход к понятию стиль. Согласно Ю.А. Самарину, стиль – это единство трех компонентов: направленности личности, степени сознательного владения своими психическими процессами, техническими приемами деятельности. А. Либин определяет стиль как способ взаимодействия человека с миром [51]. В.А. Толочек, отмечает, что стиль – это относительно устойчивое, целостное психическое образование, включающее в себя сознательные и бессознательные механизмы адаптации человека к среде [98].

Таким образом, отечественные исследователи термин стиль применяют для объяснения взаимоотношений требований деятельности и свойств личности. Исследователи отмечают, что одни и те же свойства личности, в зависимости от требований деятельности, могут проявляться в разных стилях. Поэтому, в отечественной психологии термин стиль применяется для описания ИСТД [29; 59].

Исходя из вышесказанного, мы понимаем стиль как совокупность приемов и способов, проявляющихся в деятельности, поведении и образе жизни человека.

Рассмотрением проблемы индивидуальности занимались: Г. Айзенк, Б.Г. Ананьев, Г.А. Асмолов, В.В. Белоус, Р. Кэттэлл, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, В.А. Петровский, И.И. Резвицкий, С.Л. Рубинштейн, В.М. Русалов, Б.М. Теплов, Шелдон и другие. В изучении индивидуальности выделяют три направления: биологическую, социальную и интегральную индивидуальность.

1) В биологической теории индивидуальности индивидуальность, по мнению Г.А. Асмолова, - это совокупность смысловых отношений и установок человека, способствующая ориентировке в иерархии ценностей, овладению поведением при борьбе мотивов, и воплощающаяся через деятельность и

общение в других людях, продуктах культуры, в самом человеке [84]. В.М. Русалов понимает индивидуальность как систему связей, которые включают в себя условия и факторы индивидуального развития человека [86]. В.А. Петровский отмечает, что индивидуальность – это все проявления личности индивида: темперамент, характер, интересы, качества перцептивных процессов и интеллекта, потребности и способности [72]. По мнению В.П. Тугаринова, индивидуальность – это уникальность, неповторимость человека [23]. Б.Г. Ананьев считает, что индивидуальность – это целостная и органичная структура, включающая в себя физические (рост, вес и тому подобное), психологические (характер, темперамент), и деятельностные (характеристики выполнения работы) свойства человека [4].

2) Представители теории социальной индивидуальности – И.И. Резвицкий и другие, понимают индивидуальность как форму жизни, бытия, в которой выражается общая природа человека [23].

3) Интегральная индивидуальность, согласно В.С. Мерлину, понимается как индивидуально-своеобразный характер связи между всеми свойствами человека, система адаптации человека к конкретным условиям среды. Под индивидуально-своеобразным характером связи В.С. Мерлин понимает организованность в подсистемы и структурированность по иерархическому принципу всех свойств человека [59].

Исходя из вышесказанного, мы понимаем индивидуальность как уникальность и неповторимость физических, психологических и деятельностных особенностей человека, которые проявляется во всех формах его бытия.

Проблема индивидуального стиля трудовой деятельности в психологии исследовалась Б.А. Вяткиным, Е.П. Ильиным, Е.А. Климовым, В.С. Мерлиным, Ю.М. Орловым Ю.А. Самариным, В.А. Толочек, М.Р. Щукиным и другими. В основе учений о ИСТД лежат идеи Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, и другие. о социальной обусловленности развития психики (развитии психики происходит в процессе усвоения социального опыта), социальной равнозначности разных биологических задатков (на основе одних и тех же задатков могут сформироваться совершенно разные способности), операциональной структуре способностей (способности определяются требованиями конкретной деятельности), возможности взаимной компенсации способностей (недостаточно развитая способность может компенсироваться другой, более развитой) [67].

В целом, выделяют четыре основных подхода к исследованию ИСТД: компенсаторный, интегральный, системогенетический, типологический [67].

1) Представителями компенсаторного подхода являются: Б.М. Теплов, Н.Д. Левитов, Е.П. Ильин. Так, Б.М. Теплов отмечает, что недостаток способностей в деятельности компенсируется приобретенными знаниями и умениями. Согласно Е.П. Ильину, недостаточная выраженность способности компенсируется формированием типологического стиля деятельности; недостаточно развитая способность компенсируется более развитой;

неодинаково выраженные у разных людей простые способности, могут составить одну сложную способность, которая у этих людей будет выражена одинакова [67].

2) Согласно представителям интегрального подхода В.С. Мерлину, А.И. Мищенко, В.А. Слостенину, М.Р. Щукину и другим, индивидуальный стиль трудовой деятельности – целесообразная система взаимосвязанных действий, которая способствует достижению определенного результата. В.С. Мерлин подчеркивает, что благодаря целесообразному характеру связи отдельных действий ИСТД ошибочным не бывает, ошибочным может быть только конкретное действие. В.С. Мерлин в структуре ИСТД выделяет:

а) индивидуальные свойства организма (биохимические, нейродинамические, общесоматические);

б) индивидуальные психические свойства (психические свойства личности, психодинамические);

в) социально-психологические индивидуальные свойства (социальные роли) [59].

3) Приверженец системогенетического подхода В.Д. Шадриков отмечает, что ИСТД – результат «преломления деятельности сквозь призму личностных качеств» [67, с. 66].

4) В рамках типологического подхода Е.А. Климов определяет ИСТД как индивидуальную - своеобразную систему психологических средств, к которым прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей индивидуальности с условиями деятельности» [30, с. 49]. Е.А. Климов в структуре ИСТД выделяет:

а) ядро (качества человека, которые опираются на свойства нервной системы и обнаруживаются непреднамеренно) - включает в себя две группы черт: одни черты способствуют реализации деятельности, другие – мешают;

б) пристройка к ядру (приобретенные качества человека) - включает в себя две группы признаков: одни признаки связаны с использованием положительного потенциала человека, другие направлены на преодоление отрицательных черт и имеют компенсаторный характер [30].

Мы в своем исследовании, опираясь на концепцию Е.А. Климова, определяем ИСТД как характерную для конкретного человека совокупность приемов и способов деятельности, обусловленную его личностно-профессиональными особенностями и способствующую эффективному выполнению этой деятельности

Исследователи отмечают, что ИСТД позволяет добиваться одинаковых результатов в одной и той же деятельности людям с разными личностно-профессиональными особенностями. Происходит это за счет активизации человеком своих личностно-профессиональных особенностей, необходимых для успешного выполнения данной деятельности. Так, если личностно-профессиональные особенности при осуществлении деятельности «играют» отрицательную роль, то происходит их компенсация положительными. Например, человек с подвижным типом нервной системы при решении задачи может работать в высоком темпе, легко ускорять свои действия, переходить от

одного состояния к другому; человек инертного типа, в этом случае, будет опираться на свою предусмотрительность, систематичность, внимание [30; 59].

Определившись с понятием ИСТД, рассмотрим механизм его формирования. Для формирования ИСТД, как считают Б.А. Вяткин, В.С. Мерлин, А.И. Мищенко, В.А. Слостенин, М.Р. Щукин и другие, необходимы:

1) зона неопределенности деятельности: возможность выполнять объективные требования деятельности при помощи промежуточных целей, операций, движений;

2) зона определенности деятельности: выполнение объективных требований деятельности в соответствии с принятыми нормами;

3) мотивы выбора способов деятельности, наиболее соответствующих особенностям человека [59].

Согласно В.Д. Шадрикову, формирование ИСТД происходит так:

1) формирование индивидуального способа деятельности: происходит функциональная настройка отдельных психических функций человека в зависимости от требования деятельности;

2) формирование ИСТД: индивидуальный способ деятельности приобретает своеобразие в зависимости от качеств человека [105].

По мнению Е.А. Климова, механизм формирования ИСТД включает в себя:

1) определение субъекта и объекта деятельности; выявление того, что должно сформироваться у субъекта в ходе взаимодействия с объектом;

2) определение условий, способствующих достижению желаемого результата;

3) выделение типологических особенностей, которые способствуют или противодействуют эффективному выполнению деятельности;

4) использование типологических особенностей, способствующих эффективному выполнению деятельности, и формирование механизмов компенсации типологических особенностей, которые препятствуют достижению успеха в деятельности [30].

Согласно исследователям, ИСТД не может быть врожденным, он вырабатывается в течение всей жизни человека. Формирование ИСТД происходит под воздействием профессиональной нагрузки: успехов и неудач в деятельности. Чаще всего наиболее эффективным ИСТД становится уже в зрелые годы, когда человек накапливает достаточно большой опыт и старается максимально оптимизировать свою деятельность, добиться в ней наилучших результатов при минимальных затратах энергии, усилий и времени. Так, Е.А. Климов выделяет следующие стадии формирования ИСТД:

1) стадия оптации – выбор или смена профессии;

2) стадия адепта – освоение профессии;

3) стадия адаптации – адаптация специалиста к профессии;

4) стадия интернала – накопление опыта в своем деле;

5) стадия мастерства – обретение ИСТД;

6) стадия авторитета – обретение высокой квалификации;

7) стадия наставничества – овладение высшим уровнем работы [29].

Стадии формирования ИСТД по З.Ф. Зееру:

- а) стадия оптации – выбор профессии;
- б) стадия профессиональной подготовки - освоение профессиональной деятельностью;
- в) стадия профадаптации – приспособление к профессии;
- г) стадия первичной профессионализации – формирование ИСТД;
- д) стадия вторичной профессионализации - становление профессионала;
- е) стадия профессионального мастерства - становление акмепрофессионалов;

ж) стадия наставничества – достижение вершин профессионализма [21].

А.К. Маркова выделяет следующие стадии формирования ИСТД:

- 1) стадия допрофессионализма - адаптация к профессии;
- 2) стадия профессионализма – выработка ИСТД;
- 3) стадия суперпрофессионализма - вершина профессиональных достижений;
- 4) стадия непрофессионализма - производство «брака» в работе, сам деградация личности;
- 5) стадия послепрофессионализма - человек либо «экс-профессионал», либо – наставник [57].

Мы, опираясь на вышесказанное, выделяем следующие стадии формирования ИСТД:

- 1) предпрофессиональная стадия - формирование профессиональных намерений, выбор профессии, профессиональная подготовка (период обучения профессии);
- 2) стадия вхождения в профессию - вхождение в профессию, выработка ИСТД (первый - пятый год работы);
- 3) стадия профессионализации - формирование устойчивого ИСТД (пять-пятнадцать лет работы);
- 4) стадия мастерства - осознание уникальности своего ИСТД (более пятнадцати лет работы).

ИСТД может выработаться стихийно, а может быть сформирован в процессе целенаправленного обучения. В этом случае, задача обучения - помочь человеку найти такой ИСТД, который наиболее всего будет соответствовать его личностным и индивидуальным особенностям. Отметим, что человек может изменить свой ИСТД, если, например, того требует новая работа [29].

ИСТД может быть положительным (эффективным, успешным) и отрицательным (неэффективным, неуспешным). Внешняя эффективность ИСТД определяется его результатами, внутренняя – удовлетворенностью работой [23]. Е.А. Климов отмечает, что эффективный стиль трудовой деятельности не формируется сам собой, дается нелегко, требует поисков. [29].

Согласно анализу литературы по проблеме, главным звеном в процессе формирования ИСТД являются личностно-профессиональные особенности человека. Как было сказано в параграфе 1.1, мы, опираясь на труды

Б.Г. Ананьева, А.К. Ковалева, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова и других, выделили в структуре личности человека, как субъекта трудовой деятельности, такие личностно-профессиональные особенности, как профессиональная направленность, профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия, профессиональные способности, темперамент. Исследователи отмечают, что целенаправленное развитие личностно-профессиональных особенностей человека способствует формированию эффективного ИСТД.

Так, подструктура направленности динамична, что дает возможность ее целенаправленного развития [23]. Согласно Л.И. Кунц и Т.Б. Курбацкой, развитие профессиональной направленности происходит в процессе профессионализации, и осуществляется на нескольких мотивационных уровнях:

- 1) влечение к профессии;
- 2) желание овладеть профессией;
- 3) профессиональные интересы, склонности, идеалы, мировоззрение [43].

В.И. Земцова и А.В. Швалева выделяют следующие уровни развития профессиональной направленности:

- 1) внутреннее принятие профессии, проявление интереса к ней;
- 2) удовлетворенность от деятельности, от ее результата;
- 3) проявление сильного, устойчивого интереса к профессии [22].

Развивать профессиональную направленность – это значит формировать положительное отношение к конкретной трудовой деятельности; развивать интерес к ней, способности; повышать свою квалификацию; удовлетворять свои основные потребности, занимаясь, данной деятельностью; развивать идеалы, взгляды, убеждения, престиж профессии. Как отмечают В.И. Земцова и А.В. Швалева, при развитии профессиональной направленности происходят количественные (обогащение мотивов предпочтения данного вида деятельности) и качественные (смена лидирующих мотивов выбора данного вида деятельности) изменения в профессионально – мотивационной сфере личности [22].

Опираясь на труды Е.А. Климова, Н.А. Канаева отмечает, что одно из условий формирования эффективного ИСТД - развитое профессиональное самосознание [25].

Полагаясь на работы В.В. Столина и С.Р. Панталева, А.А. Воронцова отмечает, что профессиональное самосознание расширяется в горизонтальном и вертикальном направлениях по мере роста профессионализма; при переходе на более высокий уровень развития, в профессиональном самосознании происходят позитивные изменения в его компонентах. Автор выделяет четыре уровня развития профессионального самосознания:

- 1) размытое представление о себе; низкие показатели аутосимпатии, самопознания, принятия себя, самопонимания и самоуважения; зависимость от внешней среды; трудности в соотнесении знаний о себе с требованиями профессии;

- 2) сформированное представление о себе, о своих сильных и слабых сторонах; адекватной самооценкой; позитивной «Я-концепцией»; высокими

показатели интегрального самоотношения, самоуважения и самопринятия; а также низким уровнем самоактуализации и реализации себя в профессии, отсутствием представлений о себе как о профессионале, отсутствием целеполагания в деятельности;

3) позитивная «Я-концепция», осознание своего образа «Я-идеальное»; осознание профессионально важных качеств; стремление к саморазвитию, самореализации и самоактуализации себя в профессии; а также отсутствие целеполагания в деятельности, устремленности в будущее;

4) сформированное представление о себе и о своем идеале профессионала [14].

Важный элемент формирования эффективного ИСТД – профессиональная рефлексия. Высокий уровень развития профессиональной рефлексии способствует формированию адекватной самооценки; помогает оценить себя в деятельности, поставленную цель, эффективность деятельности; формирует готовность к саморазвитию, самоопределению, самоактуализации в деятельности и так далее [65].

Развитие профессиональной рефлексии начинается с осознания проблем, стремления разобраться в себе, в своем поведении в деятельности и т.д. В.А. Слостенин и Л.С. Подымова выделяют четыре уровня развития профессиональной рефлексии:

1) уровень проектирования: «борьба мотивов» и поиск смысла на этапе постановки цели;

2) уровень реализации: сопоставление происходящего с прогнозируемым;

3) уровень анализа осуществленной деятельности: рефлексия на способ достижения цели, для изменения условий деятельности;

4) уровень осознания самореализации: рефлексия направлена на обнаружение границ возможностей самореализации, на успешное выполнение деятельности [89].

Существенное влияние на формирование ИСТД, согласно исследователям, оказывают профессиональные способности. Профессиональные способности определяют эффективность трудовой деятельности, обуславливают быстроту обучения новым способам и приемам деятельности. В процессе трудовой деятельности происходит перестройка имеющихся, а также появление и развитие новых, профессиональных способностей в соответствии с требованиями деятельности. Причем, относительная слабость какой-нибудь одной профессиональной способности вовсе не исключает возможности формирования эффективного ИСТД, так как недостающая профессиональная способность может быть компенсирована другими, высококоразвитыми [67].

В целом, выделяют три уровня развития профессиональных способностей:

1) талант – высокая способность к конкретному виду трудовой деятельности;

2) одаренность – комплекс способностей, способствующих достижению успеха в определенной сфере трудовой деятельности;

3) гениальность – высший уровень способностей, способствующий достижению успеха в любой сфере трудовой деятельности [20].

Непосредственное влияние на формирование ИСТД оказывает темперамент. Выделяют четыре способа приспособления темперамента к деятельности:

- 1) профессиональный отбор;
- 2) индивидуальный подход;
- 3) формирование профессиональной направленности;
- 4) формирование ИСТД [23].

Полагаясь на вышесказанное, мы выделили четыре уровня развития личностно-профессиональных особенностей:

1) первый уровень - неустойчивые мотивы к трудовой деятельности; профессиональное самосознание и профессиональная рефлексия, профессиональные способности на стадии развития;

2) второй уровень - положительное отношение к трудовой деятельности; проявляется профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия, профессиональные способности; появляются элементы творчества в работе;

3) третий уровень - устойчивые мотивы к трудовой деятельности, положительное отношение к ней; развиты профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия, профессиональные способности; проявление творчества;

4) четвертый уровень - сильные, устойчивые мотивы к трудовой деятельности; ярко выражены профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия и профессиональные способности; деятельность носит творческий инновационный характер.

Необходимо отметить, что личностно-профессиональные особенности, которые приводят к успехам в деятельности закрепляются, способствуя тем самым формированию эффективного ИСТД; личностно-профессиональные особенности, которые порождают неудачи в деятельности, со временем устраняются.

Отметим, что согласно анализу литературы, не только развитие личностно-профессиональных особенностей способствует формированию эффективного ИСТД, но и ИСТД, в свою очередь, способствует развитию и совершенствованию личностных особенностей, выбору средств и методов деятельности, наиболее соответствующих особенностям темперамента.

Выработка ИСТД, неадекватного личностно-профессиональным особенностям человека, приводит к худшему усвоению определенных техник, более медленному формированию навыков, неудовлетворенности деятельностью, большей утомляемости, временным и энергетическим затратам [23].

Подводя итоги, отметим, что ИСТД понимается нами как характерная для конкретного человека совокупность приемов и способов деятельности, обусловленная его личностно-профессиональными особенностями и способствующая эффективному выполнению этой деятельности. Нами выделено четыре стадии формирования ИСТД (предпрофессиональная стадия;

стадия вхождения в профессию; стадия профессионализации, стадия мастерства). ИСТД может быть эффективным и неэффективным. Главным звеном в процессе формирования эффективного ИСТД являются личностно-профессиональные особенности человека. Нами определено четыре уровня развития личностно-профессиональных особенностей.

1.3 Психологические особенности индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов

Анализ литературы, позволил нам выделить следующие подходы к изучению ИСТД педагогов.

1) В.А. Кан-Калик, А.Г. Коваленко, В.М. Ступников, Б.И. Стрелец разделяют ИСТД педагогов на основании типа отношений, которые возникают между педагогом и учащимся и степени сотрудничества педагога с учащимися. ИСТД педагогов понимается авторами как система операций, которая определяется целями, задачами педагогической деятельности, индивидуальными особенностями педагога, и обеспечивает эффективное взаимодействие педагога с учащимися [26; 44; 88].

Так, А.Г. Коваленко, В.М. Ступникова, Б.И. Стрелец выделяют следующие ИСТД педагогов:

а) директивный (догматический и авторитарный подход к учебному процессу); б) коллегиальный (сотрудничество педагога с учащимся); в) либеральный (демократический и гуманистический подход к процессу обучения) [44].

В.А. Кан-Калик выделяет:

а) стиль увлеченности (совместная творческая деятельность с учащимися, высокая удовлетворенность педагога профессией);

б) стиль дружеского расположения (успешное взаимодействие педагога с учащимися);

в) стиль «дистанция» (авторитарный подход к учебному процессу);

г) стиль «устрашение и заигрывание» (профессиональное несовершенство педагога) [26].

2) В.Н. Келасьев, С.В. Субботин, Н.И. Петрова, З.Н. Вяткина рассматривают ИСТД педагогов в зависимости от свойств нервной системы и подвижности нервных процессов. ИСТД педагогов, в рамках данного подхода, понимается как система приемов и способов деятельности, определяющаяся стойкими личными качествами и складывающаяся при положительном отношении личности к своей деятельности [23].

В.Н. Келасьев и С.В. Субботин выделяют две разновидности ИСТД в зависимости от типологических особенностей педагогов:

а) педагоги, которым присущи высокие показатели реактивности, активности, эмоциональной возбудимости; пластичность и

экстравертированность (меньшая протяженность этапов урока, меньшая самостоятельность учащихся, занижение роли технических средств обучения;

б) педагоги, которым присущи низкие показатели реактивности, активности, эмоциональной возбудимости; ригидность и интровертированность (большая протяженность этапов урока, большая самостоятельность учащихся, доминирование технических средств обучения) [23].

Н.И. Петрова и З.Н. Вяткина ИСТД педагогов разделяют на три группы:

а) организационно-коммуникативный стиль, характерный для педагогов с сильной нервной системой и подвижностью нервных процессов (склонность педагогов к импровизации, использование разнообразных методических приемов, непринудительное общение, неравномерность тона обращений;

б) конструктивно-организаторский стиль, характерный для педагогов с сильной и инертной нервной системой (тщательная подготовка урока, равномерный темп проведения урока, ровный тон обращений);

в) конструктивно-коммуникативный стиль, характерный для педагогов со слабой нервной системой (тщательная подготовка урока, равномерный темп проведения урока, ровный тон обращений, интенсивное деловое общение, использование индивидуальных заданий и поручений) [23].

3) А.Г. Исмаилова, Э.Г. Костяшкин, Т.В. Максимова, А.К. Маркова, Л.М. Митина А.Я. Никонова, С.И. Самыгин, Л.Д. Столяренко разделяют ИСТД педагогов, основываясь на различные критериальные показатели: свойства темперамента, удовлетворенность профессиональной деятельностью, уровень мягкости-авторитарности при общении с детьми, профессионально значимые качества, уровень субъективного контроля и так далее. ИСТД педагогов, согласно представителям данного подхода, - это совокупность относительно устойчивых индивидуальных и личностных особенностей педагога, которые складываются и проявляются в его работе [24; 58; 87].

Э.Г. Костяшкин, основываясь на доминирующую профессионально-психологическую черту характера, описывает следующие ИСТД педагогов:

а) интеллектуальный (склонность педагога к научно-аналитической деятельности, эрудированность и так далее);

б) волевой (высокая требовательность педагога к себе и к учащимся, настойчивость, организованность);

в) эмоциональный (эмоциональность и лабильность педагога, повышенный артистизм);

г) организаторский (включает в себя отдельные свойства других типов; является наиболее универсальным) [36].

Две «модели труда» педагогов выделяет Л.М. Митина:

а) установление отношений к отдельным фрагментам профессиональной деятельности;

б) способность педагога выйти за пределы повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом [61].

Т.В. Максимова, основываясь на характер соотношения смысложизненных ориентаций педагога и проявлений индивидуальности, выделяет два вида ИСТД педагогов:

а) ИСТД педагога, в котором смысложизненные ориентации и проявления индивидуальности находятся в гармоническом соотношении;

б) ИСТД, в котором смысложизненные ориентации и проявления индивидуальности находятся в диссонирующих отношениях [55].

А.Г. Исмаилова, опираясь на свойства темперамента, удовлетворенность профессиональной деятельностью, уровень мягкости-авторитарности при общении с детьми, профессионально значимые качества, уровень субъективного контроля, выделяет два основных стиля педагогов:

а) организационный (сила и подвижность нервной системы педагога, психическая неуравновешенность, низкий уровень субъективного контроля, высокий темп ведения занятий, быстрая смена разнообразных заданий, быстрая реакция на деятельность детей);

б) стимулирующий (сила и инертность нервных процессов педагога, психическая уравновешенность, экстраверсия, высокий уровень субъективного контроля) [24].

А.К. Маркова выделяет три стиля деятельности педагогов:

а) авторитарный (эмоциональная холодность педагога, твердая воля, ориентация на процесс обучения, жесткий контроль за выполнением предъявляемых требований, низкая удовлетворенность профессией);

б) демократический (ориентация педагога на процесс и результат обучения, адекватное планирование учебного процесса, привлечение и поощрение учащихся, удовлетворенность профессией);

в) либеральный (уход педагога от принятия решений, нерешительность, бессистемная организация деятельности) [58].

С.И. Самыгин и Л.Д. Столяренко к трем выделенным А.К. Марковой ИСТД педагогов добавляют автократический (самовластный) стиль. В отличие от авторитарного, при котором решения в итоге принимаются совместно с учащимися, педагог-автократ действует только по собственным убеждениям, навязывает свою волю, оказывает психологическое давление [87].

Р.В. Кишиков, опираясь на характер соответствия личности педагогов к объективным условиям деятельности и характер соответствия требований деятельности к его личности выделяет четыре типа ИСТД педагогов вуза:

а) рутинный стиль (ориентация педагога на исполнительность; приверженность к традиционным методам занятий, репродуктивным технологиям; консерватизм в использовании средств и методов обучения);

б) императивный стиль (ориентация педагога на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, консерватизм в использовании средств и методов обучения, чрезмерный контроль, нежелание принимать инновации);

в) адаптивный стиль (ориентация педагога на достижение успеха, признание; разнообразие методов и способов деятельности, проявление импровизаций; нетерпимость к чужим ошибкам и нескритичность к своим, импульсивность);

г) инновационный стиль (ориентация педагога на получение нового результата, реализацию собственных идей; использование современных

информационных технологий и различных инноваций; неорганизованность, недостаточное слабая контроль) [27].

Наиболее полное представление о ИСТД педагогов, по нашему мнению, предложено А.К. Марковой и А.Я. Никоновой. Основанием разделения ИСТД педагогов послужили содержательные характеристики (ориентация на процесс-результат деятельности, адекватность-неадекватность планирования учебного процесса, оперативность-консервативность в использовании средств и способов деятельности, рефлексивность-интуитивность), динамические характеристики (гибкость, устойчивость, переключаемость) и результативные характеристики (уровень знаний учащихся, уровень развития у учащихся интереса к предмету). Исходя из этого авторы выделяют четыре ИСТД педагогов:

а) эмоционально-импровизационный стиль (далее ЭИС, ориентация педагога на процесс обучения; неумение анализировать особенности и результативность своей деятельности);

б) эмоционально-методичный стиль (далее ЭМС, ориентация педагога на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебного процесса, высокая оперативность, преобладание интуитивности над рефлексивностью);

в) рассуждающее-импровизационный стиль (далее РИС, ориентация педагога на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебного процесса, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности);

г) рассуждающее-методичный стиль (далее РМС, ориентация педагога на результат обучения, адекватное планирование учебного процесса, консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности, рефлексивность) [56].

Существуют и другие подходы к изучению ИСТД педагогов. Мы в своем исследовании, опираясь на труды А.К. Марковой, считаем, что ИСТД педагогов – это характерная для конкретного педагога совокупность приемов и способов деятельности, обусловленная его личностно-профессиональными особенностями и способствующая эффективному выполнению педагогической деятельности.

Проявляется ИСТД педагогов, по мнению исследователей в темпераменте; характере реакций на различные педагогические ситуации; избрании методов и способов обучения и воспитания, наказаний и поощрений; стиле педагогического общения; манере поведения; способах психолого-педагогического влияния на учащихся [37]. Как отмечает А.В. Торхова, педагоги, которые нашли свой ИСТД удовлетворены профессиональным выбором, с радостью отдают себя работе, сохраняют профессиональное долголетие [99].

Механизм формирования ИСТД педагогов, по мнению Н.В. Кузьминой и А.К. Марковой, предполагает выделение, осознание и последующую конкретизацию принципа построения и осуществления тех или иных педагогических действий [40; 56]. Как отмечает В.А. Слостенин, педагоги в процессе своей деятельности мобилизуют свои наиболее важные для работы качества и одновременно компенсируют или преодолевают те, которые

препятствуют достижению успеха. Из всего многообразия способов выполнения своей деятельности, педагоги ограничиваются теми, которые и составят их ИСТД [89]. Рассматривая ИСТД педагогов в рамках синергетического подхода, Л.Н. Макарова пишет, что при формировании ИСТД педагогов вуза происходит выбор главного, ключевого звена вокруг которого происходит самоорганизация, то есть восполнение недостающих звеньев, самодостраивание [54].

А.К. Маркова выделяет следующие стадии формирования ИСТД педагогов:

- 1) стадия формирования профессиональных намерений, выбора профессии;
- 2) стадия профессиональной подготовки;
- 3) стадия профессиональной адаптации;
- 3) стадия профессионализации;
- 4) стадия мастерства [57].

Дж.Х. Вонк выделяет следующие стадии формирования ИСТД педагогов:

- а) предпрофессиональная (период обучения);
- б) предварительная (первый год работы): выработка ИСТД, который будет меняться в дальнейшем;
- в) вхождение в профессию (второй - пятый год работы): развитие педагогических способностей, что может способствовать изменению ИСТД;
- г) профессиональная (до 40-летнего возраста педагога) формирование устойчивого ИСТД [101].

А.В. Торхова описывает три стадии формирования ИСТД будущих педагогов в образовательном пространстве вуза:

- 1) стадия адаптации;
- 2) стадия индивидуализации;
- 3) стадия интеграции.

При этом, отмечает А.В. Торхова, среди будущих педагогов выделяются «предметники», «воспитатели», «организаторы», «исследователи», «самосозидатели». Согласно типологической принадлежности будущих педагогов вырабатываются педагогические стратегии, способствующие формированию эффективного ИСТД [99].

Рассматривая педагогическую деятельность в вузе, Р.В. Кишиков отмечает, что формирование ИСТД педагогов вуза осуществляется на трех уровнях:

- 1) организационный уровень (уровень вуза);
- 2) уровень практической деятельности (уровень кафедры);
- 3) уровень саморазвития (личностный уровень) [27].

Автор отмечает, формирование ИСТД педагогов в вузе носит стихийный характер, так как «основное внимание уделяется процессуальной стороне деятельности, содержанию учебных дисциплин» [27, с. 57].

ИСТД педагогов может эффективным и неэффективным. Эффективный ИСТД педагогов, по мнению М. Кашапова, - это стиль, позволяющий педагогам находить оптимальное сочетание в способе стимуляции, переориентации,

мобилизации учеников; гибко разрешать педагогическую ситуацию в достижении учебных и воспитательных целей [71].

Процесс формирования ИСТД педагогов, по мнению А.К. Марковой, определяется их личностными и индивидуальными особенностями [56]. Т.С. Реброва и др. отмечают: «Стержнем ИСТД педагогов является личность» [80, с. 118]. В.Б. Успенский и А.П. Чернявская считают, что для выявления ИСТД педагогов необходимо изучить индивидуальную структуру личности [101].

В структуре личности педагогов Н.В. Кузьмина выделяет следующие компоненты: личностные, индивидуальные, профессионально-педагогические [42]. А.К. Маркова в структуре личности педагогов выделяет: объективные характеристики (профессиональные знания и умения, психологические и педагогические знания) и субъективные характеристики (психологические позиции, мотивация, «Я»-концепция, установки, личностные особенности) [57]; Л.М. Митина в структуре личности педагогов выделяет: проектировочно-гностические способности (педагогическое целеполагание и мышление) и рефлексивно-перцептивные способности (педагогическая рефлексия, такт, педагогическая направленность) [61].

Мы, в своем исследовании, опираясь на труды А.К. Ковалева, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова и других, в структуре личности педагогов выделим следующие компоненты, оказывающие непосредственное влияние на формирование его ИСТД: профессиональную направленность, профессиональное самосознание, профессиональную рефлексивность, профессиональные способности, темперамент.

Так, А.Г. Асмолов, Н.В. Кузьмина, Маркова, Л.М. Митина, М.М. Поташник, Н.Ф. Талызина и др. считают, что формирование эффективного ИСТД педагогов напрямую зависит от целенаправленного развития профессиональной направленности педагогов, понимаемой нами как мотивация к педагогической деятельности, стремление педагога к самореализации, к росту и развитию в сфере педагогической жизнедеятельности.

Способствует развитию профессиональной направленности педагогов, по мнению А.К. Марковой, сдвиг мотивации педагогов с предметной стороны его труда на психологическую сферу, интерес к личности учащихся [58]. Согласно Т.В. Бурзаловой, развитию профессиональной направленности педагогов способствует перестройка мотивационной сферы на гуманистическую направленность, преодоление ситуативного типа поведения [11]. Как считает Л.М. Митина развитие профессиональной направленности педагогов определяется осознанием педагогами ведущего мотива собственного поведения, деятельности, общения и необходимости их изменения [61]. По мнению Е.Е. Бухтеевой и О.И. Кравец, развитие профессиональной направленности педагогов предполагает создание условий для развития творческого потенциала, профессионального саморазвития; участие в различных стажировках и практиках [12]. Как пишет Л.Ф. Парфентьева, развитию профессиональной направленности педагогов способствует

расширение мотивов и интересов к педагогической деятельности, развитие рефлексии [69]. При этом, согласно исследователям, удовлетворенность педагогов профессией тем выше, чем выше у него вес внутренней мотивации (далее ВМ; деятельность значима сама по себе) и внешней положительной мотивации (далее ВПМ; потребность социального престижа, уважения коллег, материальных благ и тому подобное), и низкий вес внешней отрицательной мотивации (далее ВОМ; потребность самозащиты, стремление избежать осуждения со стороны дирекции и тому подобное) [23].

Значительное влияние на формирование эффективного ИСТД педагогов оказывает его профессиональное самосознание, понимаемое нами как целостный образ своего «Я-профессионал», выступающий как установка по отношению к самому себе в педагогической деятельности. По мере роста профессионализма профессиональное самосознание педагогов расширяется в горизонтальном (самопознание, самопонимание, самоактуализация, саморегуляция) и вертикальном («Я-реальное», «Я-идеальное», «Я-будущее») направлениях, формируется четкое представление о себе и о своем идеале профессионала [14; 94].

Содержательной стороной самосознания выступает самооценка. В результате осуществления самооценки педагоги узнают каких успехов они достигли в своей деятельности, сверяют себя с эталоном и, в зависимости, от результатов проверки, оказываются довольны или недовольны собой [89].

Для развития профессионального самосознания педагогов, по мнению И.В. Вачкова, необходимо обеспечить им возможность наиболее ярко увидеть себя в зеркале собственных представлений и в зеркале мнений других людей, прислушаться к своим переживаниям, оценить свои личные качества; способствовать развитию психологических возможностей личности педагога, социально-перцептивных и коммуникативных способностей, умений самоанализа своей деятельности, творческого потенциала [13].

Один из наиболее важных элементов формирования эффективного ИСТД педагогов – развитие профессиональной рефлексии педагога, которую мы понимаем как мыслительный процесс, направленный на анализ, понимание и осознание своей педагогической деятельности и себя в этой деятельности.

Способность к профессиональной рефлексии у педагогов, по мнению В.А. Слостенина, выражается в их ИСТД; соотношении ИСТД педагогов с деятельностью учащихся; в оценке выбранных приемов и способов деятельности и возможности их коррекции [89]. Н.И. Пилюгина отмечает, что чем больше у педагогов развита профессиональная рефлексия, тем больше они способны решать самостоятельно педагогические задачи [104].

М.В. Аниканов пишет, что в основе развития профессиональной рефлексии педагогов лежит анализ и осмысление своего педагогического опыта. Автор отмечает, что развивать профессиональную рефлексия педагогам необходимо начинать с развития личностных рефлексивных способностей, так как именно на их основе и развивается педагогическая рефлексия [5]. Способствуют развитию профессиональной рефлексии педагога позитивная

мотивация к педагогической деятельности, самоанализ и самооценка, направленные на диагностику и коррекцию ИСТД [104].

Формирование эффективного ИСТД педагогов невозможно без высокоразвитых профессиональных способностей. Развитие профессиональных способностей педагогов начинается с овладения педагогическими умениями и навыками во время обучения в вузе или колледже и продолжается во время непосредственной педагогической деятельности, где усвоенные умения и навыки применяются в различных ситуациях, проявляются и формируются как личностные образования [39]. Способствуют развитию профессиональных способностей педагогов устойчивая мотивация к педагогической деятельности, развитое профессиональное самосознание и педагогическая рефлексия.

Таким образом, рассмотренные нами личностно-профессиональные особенности педагогов, взаимосвязаны между собой: развитие одних компонентов способствует развитию других. Именно поэтому, считаем необходимым одновременно развивать у педагогов профессиональную направленность, профессиональное самосознание, профессиональную рефлексию и профессиональные способности. Исследователи отмечают, что развивать устойчивую профессиональную направленность, профессиональное самосознание, профессиональную рефлексию и профессиональные способности будущим педагогам, необходимо уже при их обучении в вузе или колледже.

Непосредственное влияние на формирование ИСТД педагогов оказывает темперамент. В любой ситуации действия педагогов отражают особенности их темперамента. Для формирования эффективного ИСТД педагогам необходимо учитывать особенности своего темперамента: раскрывать его сильные стороны и сдерживать отрицательные [101].

Ю.А. Горькова, Л.П. Коченкова и А.А. Юрина, в зависимости от уровня развития личностно-профессиональных особенностей педагогов, выделяют разные уровни сформированности ИСТД. Так, Л.П. Коченкова А.А. Юрина выявляют три уровня сформированности ИСТД будущих педагогов:

1) адаптивный уровень: неустойчивые мотивы к педагогической деятельности; умения, формы, методы работы, рефлексивные умения – на стадии развития;

2) репродуктивный уровень: положительное отношение к педагогической деятельности; умения, формы, методы работы, умения носят репродуктивный характер, проявляются элементы творчества; проявляется рефлексия;

3) оптимальный уровень: устойчивые мотивы к педагогической деятельности, положительное отношение к ней; сформированность умений, форм, методов работы, аналитико-рефлексивных умений [37].

Н.В. Черепанова отмечает, что большинству студентов – будущих педагогов присущ репродуктивный уровень сформированности ИСТД, что связано с недостаточной информированностью будущих педагогов в области ИСТД, невысокой степенью сформированности профессиональных умений и позитивной мотивации, неумением проводить самоанализ своей деятельности, неумением сознательно использовать свои личностные и индивидуальные особенности [104].

Ю.А. Горькова выделяет четыре уровня сформированности ИСТД педагога:

1) пропедевтически-потенциальный уровень: педагогическая направленность не сформирована; знания, умения, навыки носят теоретический характер; не сформированы рефлексивные умения;

2) базово-репродуктивный уровень: мотивы к педагогической деятельности неустойчивы; деятельность выполняется на основе подражания; проявляются рефлексия;

3) технологический уровень: мотивы к педагогической деятельности устойчивы; в деятельности проявляется творчество; развиты рефлексивные умения; осознание уникальности своего ИСТД;

4) креативный уровень: проявляется «истинно-педагогическая» направленность; деятельность носит творческий инновационный характер; ярко выражены рефлексивные умения [17].

Мы, полагаясь на труды Ю.А. Горьковой, Л.П. Коченковой и А.А. Юриной, а также, на выделенные нами в параграфе 1.2 стадии формирования ИСТД и уровни развития личностно-профессиональных особенностей, выделили четыре стадии формирования ИСТД педагогов и, соответствующие им, уровни развития личностно-профессиональных особенностей педагогов.

1) Предпрофессиональная стадия формирования ИСТД / адаптивный уровень развития личностно-профессиональных особенностей (период обучения): формирование профессиональных намерений, выбор профессии, профессиональная подготовка; неустойчивые мотивы к педагогической деятельности; профессиональное самосознание и профессиональная рефлексия, профессиональные способности на стадии развития.

2) Стадия вхождения в профессию / репродуктивный уровень развития личностно-профессиональных особенностей (первый - пятый год работы): вхождение в профессию, выработка ИСТД; положительное отношение к педагогической деятельности; проявляется профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия, профессиональные способности; появляются элементы творчества в работе.

3) Стадия профессионализации / оптимальный уровень развития личностно-профессиональных особенностей (пять-пятнадцать лет работы): формирование устойчивого ИСТД; устойчивые мотивы к педагогической деятельности, положительное отношение к ней; развиты профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия, профессиональные способности; проявление творчества.

4) Стадия мастерства / креативный уровень развития личностно-профессиональных особенностей (более 15 лет работы): осознание уникальности ИСТД; сильные, устойчивые мотивы к педагогической деятельности, проявляется «истинно-педагогическая» направленность; ярко выражены профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия и профессиональные способности; деятельность носит творческий инновационный характер.

Выделенные нами стадии формирования ИСТД и уровни развития личностно-профессиональных особенностей представлены в таблице приложения.

Согласно анализу литературы, те личностно-профессиональные особенности ИСТД педагогов, которые способствуют эффективному выполнению деятельности, отражаются и закрепляются; а те, которые порождают неудачи, напротив, со временем устраняются.

Важно отметить, что на формирование эффективного ИСТД педагога имеют воздействие и особенности учащихся: возраст, пол, статус, уровень подготовленности и тому подобное [88].

Подводя итоги сказанному, отметим: ИСТД педагогов – это характерная для конкретного педагога совокупность приемов и способов деятельности, обусловленная его личностно-профессиональными особенностями и способствующая эффективному выполнению педагогической деятельности. Формирование ИСТД педагогов начинается уже при их обучении в вузах и колледжах и происходит поэтапно. Формирование эффективного ИСТД педагогов определяется уровнем развития профессиональной направленности, профессионального самосознания, профессиональной рефлексии, профессиональных способностей, а также, особенностями темперамента.

Выводы по первой главе

Подводя итоги сказанному в первой главе, отметим, что трудовая деятельность – это процесс активного изменения и преобразования окружающей действительности, направленный удовлетворения своих потребностей и создания потребительские благ. Одним из видов трудовой деятельности является педагогическая деятельность, содержанием которой является процесс обучения и воспитания, направленный на всестороннее развитие обучающихся.

Любая трудовая деятельность имеет свою структуру – совокупность связей объекта, которые обеспечивают ее целостность и устойчивость. Структура педагогической деятельности представлена субъектом и объектом деятельности, мотивами деятельности, целью и задачами, действиями и умениями, содержанием, организационными формами, продуктом и результатом, продуктивностью.

ИСТД, в том числе педагогической, понимается как устойчивая система приемов, способов, методов деятельности, обусловленная личностно-профессиональными особенностями человека и способствующая эффективному выполнению этой деятельности.

Главным звеном в процессе формирования эффективного ИСТД педагогов являются личностно-профессиональные особенности: профессиональная направленность, профессиональное самосознание,

профессиональная рефлексия, профессиональные способности, а также, особенности темперамента.

Нами выделено четыре стадии формирования ИСТД педагогов и соответствующие им уровни развития личностно-профессиональных особенностей: предпрофессиональная стадия формирования ИСТД / адаптивный уровень развития личностно-профессиональных особенностей; стадия вхождения в профессию / репродуктивный уровень развития личностно-профессиональных особенностей; стадия профессионализации / оптимальный уровень развития личностно-профессиональных особенностей; стадия мастерства / креативный уровень развития личностно-профессиональных особенностей.

Глава 2 Эмпирическое исследование индивидуального стиля трудовой деятельности

2.1 Этапы и методы работы

Для изучения психологических особенностей индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов нами было проведено исследование на базе муниципального бюджетного учреждения социального обеспечения «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга»

В исследовании принимали участие 20 сотрудников со стажем работы от одного года до пятнадцати лет. Для проведения исследования испытуемые были разделены на 2 группы:

1) группа I (стадия вхождения в профессию, репродуктивный уровень развития личностно-профессиональных особенностей) – 10 воспитателей со стажем работы от одного до пяти лет;

2) группа II (стадия мастерства, креативный уровень развития личностно-профессиональных особенностей) – 10 педагогов со стажем работы от пяти до пятнадцати лет.

Исследование проводилось в 2 этапа.

Цель первого этапа: выявление у испытуемых уровня развития профессионального самосознания, профессиональной рефлексии, профессиональных способностей на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности; а также, определение типа темперамента и вида индивидуального стиля трудовой деятельности.

Цель второго этапа: подсчет данных, анализ результатов, формулирование выводов.

Для реализации поставленных целей применялись следующие методики:

1) Методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир, представленная в приложение В, позволяет выявить мотивационный комплекс испытуемых к педагогической деятельности - соотношение между собой трех видов мотивации: ВМ, ВПМ и ВОМ [76].

2) Тест-опросник самоотношения В.В. Столин, С.Р. Пантелеев, представленный в приложение Г позволяет выявить уровень развития профессионального самосознания у испытуемых по шкалам: глобальное самоотношение, аутосимпатия, самоуважение, ожидаемое отношение от других, самоинтерес, а также выявить выраженность установок на внутренние действия испытуемых в адрес своего «Я» по шкалам: самоуверенность, ожидаемое отношение других, самопринятие, саморуководство, самообвинение, самоинтерес, самопонимание [93].

3) Методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» Е.Е. Рукавишникова, представленная в приложение Е, позволяет определить уровень развития профессиональной рефлексии у испытуемых [82].

4) Методика «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» Н.П. Фетискин, представленная в приложение Ж, позволяет выявить уровни развития профессиональных способностей испытуемых [103].

5) Методика «Определение типа темперамента» (Г. Айзенк), представленная в приложение И, позволяет выявить тип темперамента испытуемых [76].

6) Методика «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» А.М. Маркова, А.Я. Никонова, представленная в приложение К позволяет выявить ИСТД педагогов: ЭИС, ЭМС, РИС, РМС [56].

Таким образом, исследование позволит нам выявить уровень развития, профессионального самосознания, профессиональной рефлексии, профессиональных способностей педагогов на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности; а также рассмотреть зависимость между типом темперамента педагогов и видом их индивидуального стиля трудовой деятельности.

2.2 Анализ результатов исследования

Проведем анализ результатов исследования. Согласно данным, полученным по методике «Мотивация профессиональной деятельности», свидетельствуют о том, что мотивационный комплекс $ВМ > ВПМ > ВОМ$ присущ в I группе - 70%, во II группе - 100% испытуемым. Для этих категорий испытуемых имеет значение педагогическая деятельность сама по себе. Мотивационный комплекс $ВМ = ВПМ > ВОМ$ присущ в I группе - 10% испытуемым. В основе мотивации этих испытуемых лежит потребность социального престижа, уважения коллег, материальных благ. Мотивационный комплекс $ВПМ > ВМ > ВОМ$ присущ в I группе - 10% испытуемым. Мотивационный комплекс $ВОМ > ВПМ > ВМ$ присущ в I группе 10% испытуемым. Результаты методики представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1 – Распределение испытуемых по типу мотивации к профессиональной деятельности на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности

| Мотивационный комплекс | Группа I | | Группа II | |
|------------------------|--------------------|----|--------------------|-----|
| | количество человек | % | количество человек | % |
| BM > BPM > BOM | 7 | 70 | 10 | 100 |
| BM = BPM > BOM | 1 | 10 | - | - |
| BPM > BM > BOM | 1 | 10 | - | - |
| BOM > BPM > BM | 1 | 10 | - | - |

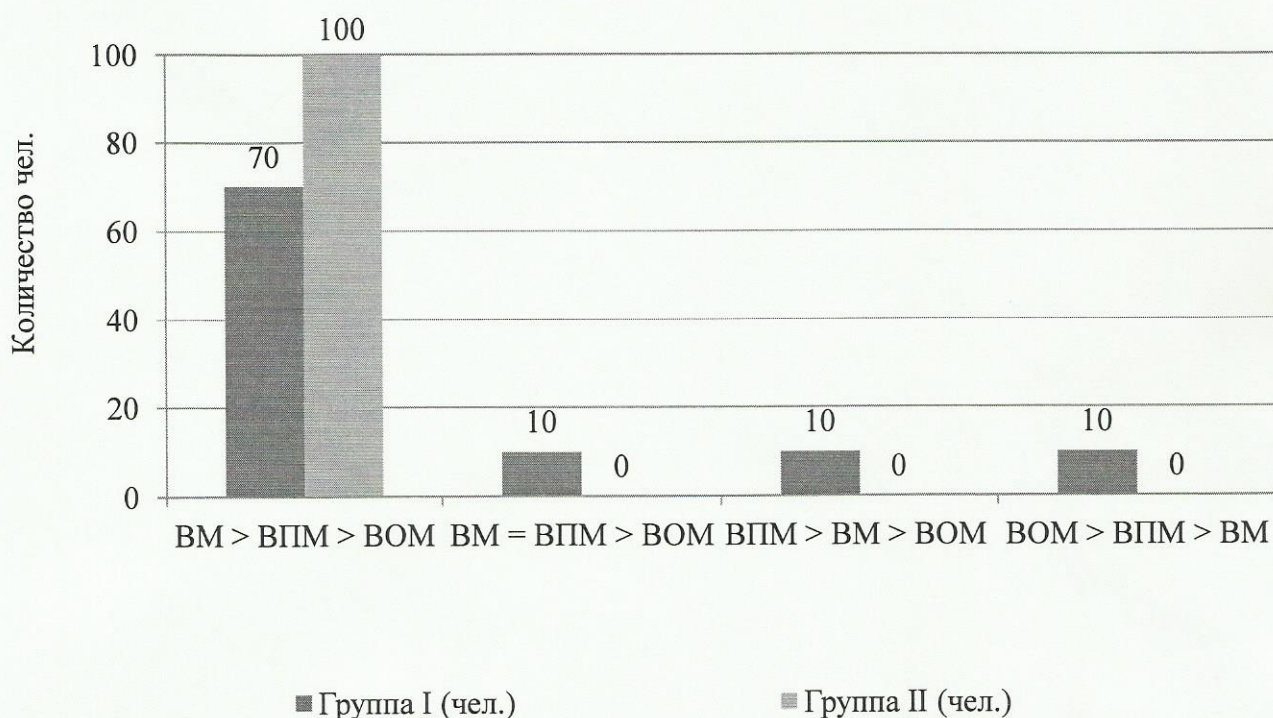


Рисунок 1 – Распределение испытуемых по типу мотивации к профессиональной деятельности на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности (%)

Согласно условиям методики соотношение между собой трех видов мотивации соответствуют: BM > BPM > BOM, BM = BPM > BOM - оптимальный мотивационный комплекс, BOM > BPM > BM - наихудший мотивационный комплекс

Согласно данным, полученным по «Тест-опроснику самооотношения» признак интегральное самооотношение «ярко выражен» в I группе у 80%, во II группе – 100% испытуемых. Испытуемые, у которых признак «ярко выражен», в целом, позитивно относятся к себе, принимают самого себя независимо от мнения окружающих. Признак «не выражен» в I группе у 20% испытуемых. Эти испытуемые негативно оценивают свои свойства и качества.

Признак самоуважение «ярко выражен» в I группе у 60%, во II группе у 100% испытуемых. Признак «выражен» в I группе у 20% испытуемых. Эти испытуемые верят в свои силы, способности, энергию, самостоятельность; способны адекватно оценивать свои возможности, контролировать собственную жизнь, быть самопоследовательными. Признак «не выражен» в I группе у 20% испытуемых. Эти испытуемые слабо верят в свои возможности и способности; полагают, что события их жизни плохо предсказуемы и определяются в основном внешними обстоятельствами.

Признак аутосимпания «ярко выражен» в I группе у 50%, во II группе – 80% испытуемых. Признак «выражен» в I и во II группах – у 20% испытуемых. Эти испытуемые одобряют себя как в целом, так и своих частных проявлениях; доверяют самому себе. Признак «не выражен» в I группе – у 30% испытуемых. Эти испытуемые склонны отмечать в себе в основном недостатки.

Признак ожидаемое отношение других «ярко выражен» в I и во II группах у 20% испытуемых. Признак «выражен» в I группе – у 60%, во II группе – у 80% испытуемых. Эти испытуемые полагают, что другие люди в целом относятся к ним положительно. Признак «не выражен» в I группе – у 20% испытуемых. Эти испытуемые от других людей ждут отрицания как своих внутренних достоинств, так и внешности. При этом они как бы принимают антипатию других, что проявляется в том, что себе они не желают добра по-настоящему. Себя они считают уникальными, непохожими на других, не ставят перед собой задачу на увеличение самоуважения.

Признак самоинтерес «ярко выражен» в I группе у 60%, во II группе – у 90% испытуемых. Признак «выражен» в I группе – у 20%, во II группе – у 10% испытуемых. Испытуемым, у которых признак «ярко выражен» и «выражен», свойственно проявлять интерес к собственным мыслям, чувствам и переживаниям; готовы общаться с собой «на равных», уверены в своей интересности для других. Признак «не выражен» в I группе – у 20% испытуемых. Эти испытуемые не проявляют интереса к собственным мыслям, чувствам и переживаниям.

Проведем анализ данных, полученных по остальным шкалам, выражающим наиболее конкретный уровень самооотношения – уровень внутренних действий в адрес самого себя или готовности к таким действиям.

Так, признак самоуверенность «ярко выражен» в I группе у 50%, во II группе – у 70% испытуемых. Признак «выражен» в I и во II группах – у 30% испытуемых. Эти испытуемые относятся к себе как к уверенному, самостоятельному, волевому человеку, достойному уважения. Признак «не выражен» в I группе – у 20% испытуемых. Эти испытуемые неудовлетворенны

своими возможностями; сомневаются, что способны вызывать уважение у других.

Признак отношение других «ярко выражен» в I группе у 20%, во II группе – у 70% испытуемых. Признак «выражен» в I группе у 50%, во II группе - у 30% испытуемых. Эти испытуемые считают, что их личность, характер и деятельность способны вызывать у других людей уважение, симпатию, одобрение и понимание. Признак «не выражен» в I группе - у 30% испытуемых. Эти испытуемые считают, что не способны вызывать у других людей уважение и понимание.

Признак самопринятие «ярко выражен» в I группе у 50%, во II группе – у 90% испытуемых. Признак «выражен» в I группе у 30%, во II группе - у 10% испытуемых. Эти испытуемые проявляют чувство симпатии к самому себе. Признак «не выражен» в I группе - у 20% испытуемых. Эти испытуемые не проявляют к себе чувства симпатии.

Признак саморуководство «ярко выражен» в I группе у 30%, во II группе – у 70%. Признак «выражен» в I группе у 40%, во II группе - у 30% испытуемых. Эти испытуемые считают, что они сами являются источником активности во всех сферах своей жизнедеятельности; им присуще чувство того, что судьба находится в их собственных руках; они способны справляться с эмоциями и переживаниями по поводу самих себя. Признак «не выражен» в I группе у 30% испытуемых. Этим испытуемым присуще переживание подавленности своего Я внешним условиям, плохая саморегуляция; отсутствие тенденции искать причины и результаты поступков и деятельности, а также его личностных особенностей в самом себе.

Признак самообвинение «ярко выражен» в I группе у 20% испытуемых. Признак «выражен» в I группе у 20%, во II группе – у 10% испытуемых. Этим испытуемым присуще самообвинение, отрицание эмоций в адрес своего Я; способность ставить себе в вину все промахи и неудачи. Признак «не выражен» в I группе у 60%, в II группе – у 90% испытуемых. Эти испытуемые открыты к восприятию отрицательных эмоций в свой адрес.

Признак самоинтерес «ярко выражен» в I группе – 70%, во II группе - у 100% испытуемых. Признак «не выражен» в I группе у 30% испытуемых.

Признак самопонимание «ярко выражен» в I группе - у 40%, во II группе – у 70% испытуемых. Признак «выражен» в I группе - у 30%, во II группе - у 10% испытуемых. Эти испытуемые принимают себя такими, какие они есть. Признак «не выражен» в I группе - у 30%, во II группе – у 20% испытуемых. Эти испытуемые не способны принять самих себя такими, какие они есть. Результаты методики представлены в таблице 2 и на рисунках 2, 3, 4.

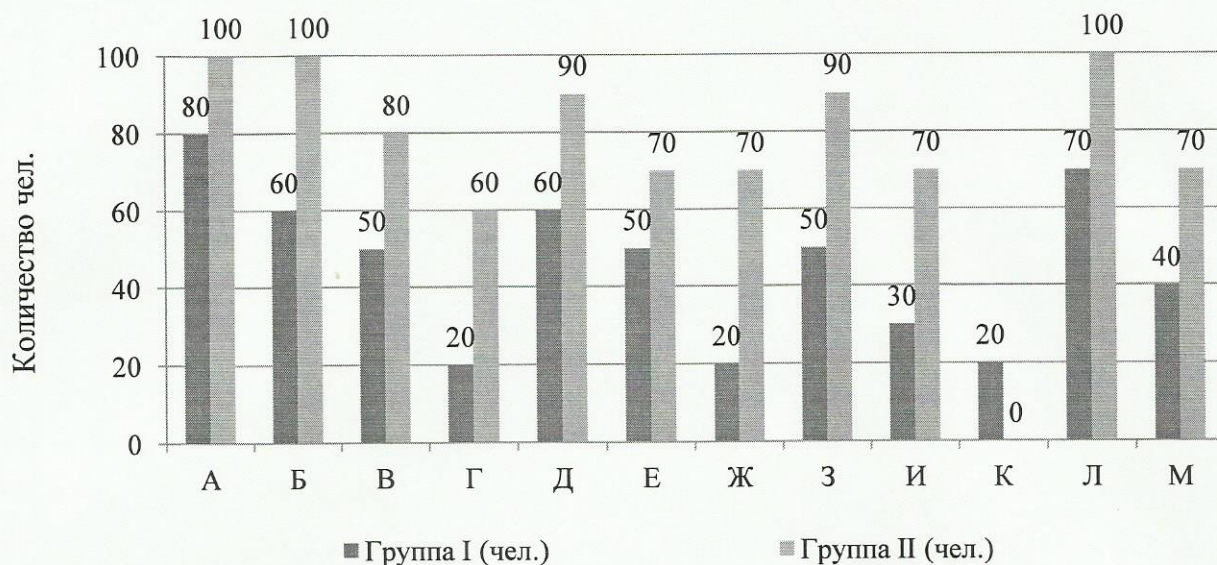
Таблица 2 - Распределение испытуемых по степени выраженности признаков профессионального самосознания на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности

| Профессиональное самосознание | | Группа I | | Группа II | | | |
|---|----------------------------------|---|----|--------------------|----|-----|----|
| | | количество человек | % | количество человек | % | | |
| признаки профессионального самосознания | | степень выраженности признаков профессионального самосознания | | | | | |
| обобщенный уровень самоотношения | интегральное самоотношение | ++ | 8 | 80 | 10 | 100 | |
| | | + | - | 0 | - | - | |
| | | - | 2 | 20 | - | - | |
| | самоуважение | ++ | 6 | 60 | 10 | 100 | |
| | | + | 2 | 20 | - | - | |
| | | - | 0 | 20 | - | - | |
| | аутосимпатия | ++ | 5 | 50 | 8 | 80 | |
| | | + | 2 | 20 | 2 | 20 | |
| | | - | 3 | 30 | - | - | |
| | ожидаемое отношение других | ++ | 2 | 20 | 2 | 20 | |
| | | + | 6 | 60 | 8 | 80 | |
| | | - | 2 | 20 | - | - | |
| | самоинтерес | ++ | 6 | 60 | 9 | 90 | |
| | | + | 2 | 20 | 1 | 10 | |
| | | - | 2 | 20 | - | - | |
| | Конкретный уровень самоотношения | самоуверенность | ++ | 5 | 50 | 7 | 70 |
| | | | + | 3 | 30 | 3 | 30 |
| | | | - | 2 | 20 | - | - |
| отношение других | | ++ | 2 | 20 | 7 | 70 | |
| | | + | 5 | 50 | 3 | 30 | |
| | | - | 3 | 30 | - | - | |
| самопрятие | | ++ | 5 | 50 | 9 | 90 | |
| | | + | 3 | 30 | 1 | 10 | |
| | | - | 2 | 20 | - | - | |

Продолжение таблицы 2

| Профессиональное самосознание | | Группа I | | Группа II | | |
|---|---|--------------------|----|--------------------|-----|----------------------------------|
| признаки профессионального самосознания | степень выраженности признаков профессионального самосознания | количество человек | % | количество человек | % | |
| | | | | | | Конкретный уровень самоотношения |
| + | 4 | 40 | 3 | 30 | | |
| - | 3 | 30 | - | - | | |
| самообвинение | ++ | 2 | 20 | - | - | |
| | + | 2 | 20 | 1 | 10 | |
| | - | 6 | 60 | 9 | 90 | |
| самоинтерес | ++ | 7 | 70 | 1 | 100 | |
| | + | - | - | - | - | |
| | - | 3 | 30 | - | - | |
| самопонимание | ++ | 4 | 40 | 7 | 70 | |
| | + | 3 | 30 | 1 | 10 | |
| | - | 3 | 30 | 2 | 20 | |

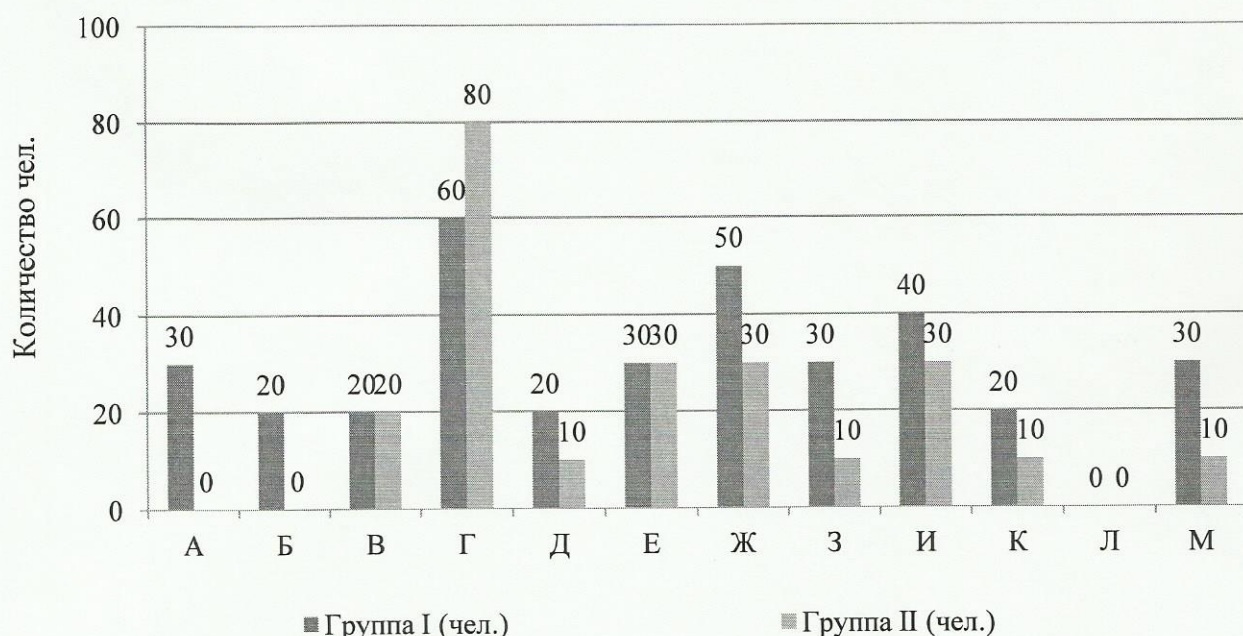
Примечание: (++) – признак ярко выражен, (+) – признак выражен, (-) – признак не выражен



Примечание: А - интегральное самоотношение; Б - самоуважение; В - аутосимпатия; Г - ожидаемое отношение других; Д - самоинтерес; Е - самоуверенность; Ж - отношение других; З - самопринятие; И - саморуководство; К - самообвинение; Л - самоинтерес; М - самопонимание.

Рисунок 2 – Распределение испытуемых с высоким уровнем развития признаков профессионального самосознания на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности (%)

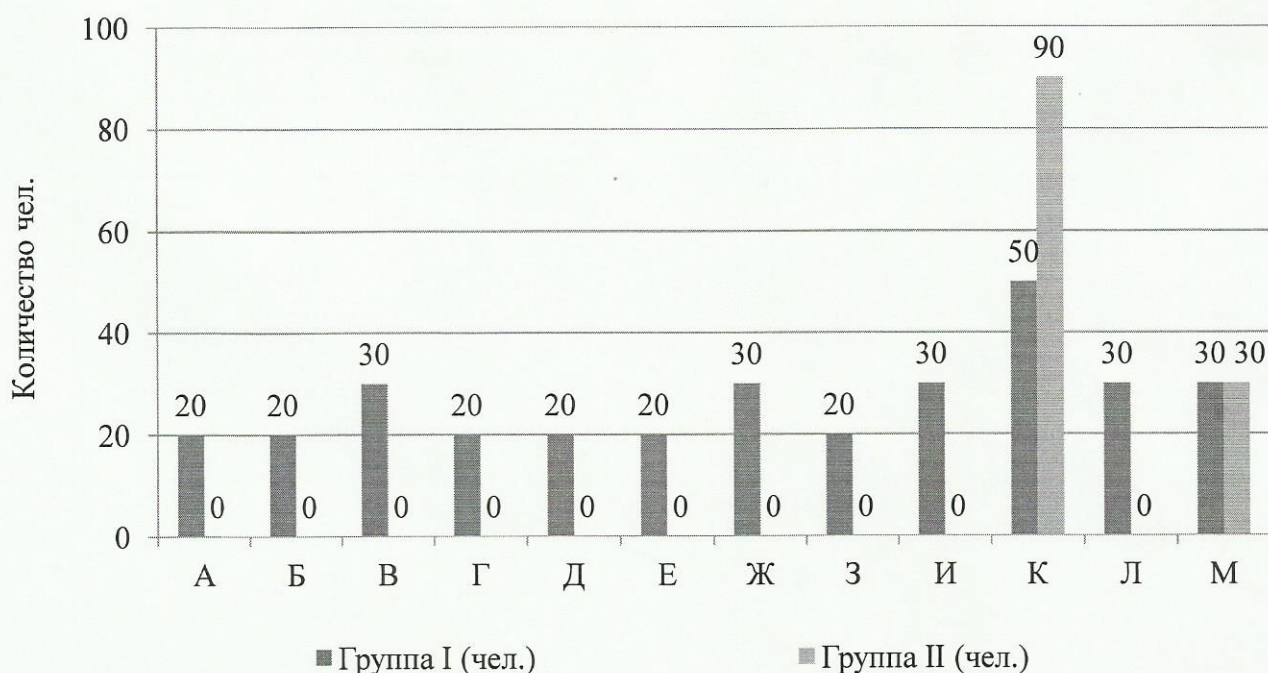
Согласно условий методики баллы соответствуют:
 больше 74 – признак ярко выражен
 50 – 74 признак выражен
 меньше 50 - признак не выражен



Примечание: А - интегральное самоотношение; Б - самоуважение; В - аутосимпатия; Г - ожидаемое отношение других; Д - самоинтерес; Е - самоуверенность; Ж - отношение других; З - самопринятие; И - саморуководство; К - самообвинение; Л - самоинтерес; М - самопонимание

Рисунок 3 – Распределение испытуемых с низким уровнем развития признаков профессионального самосознания на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности (%)

Согласно условий методики баллы соответствуют:
 больше 74 – признак ярко выражен
 50 – 74 признак выражен
 меньше 50 - признак не выражен



Примечание: А - интегральное самоотношение; Б - самоуважение; В - аутосимпатия; Г - ожидаемое отношение других; Д - самоинтерес; Е - самоуверенность; Ж - отношение других; З - самопринятие; И - саморуководство; К - самообвинение; Л - самоинтерес; М - самопонимание

Рисунок 4 – Распределение испытуемых с низким уровнем развития признаков профессионального самосознания на разных стадиях формирования ИСТД (%)

Согласно условий методики баллы соответствуют:
 больше 74 – признак ярко выражен
 50 – 74 признак выражен
 меньше 50 - признак не выражен

Методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» показала, что высокий уровень развития профессиональной рефлексии в I группе у 10%, во II группе – у 100% испытуемых. Эти испытуемые способны быстро и гибко реагировать на меняющиеся условия, изменять свое поведение. Средний уровень развития профессиональной рефлексии в I группе - у 80% испытуемых. Для этих испытуемых характерны устойчивая потребность в личностно-профессиональном самосовершенствовании, самостоятельность и творческой активности, но еще недостаточное владение технологиями педагогической деятельности, затруднения в решении практических задач. Низкий уровень развития профессиональной рефлексии в I группе - у 10% испытуемых. Это говорит о недифференцированной направленности самосознания, самоанализа и самооценки в процессе педагогической деятельности; неразвитости

аналитических умений и навыков; низкой сформированностью профессиональных действий; недостаточной мотивацией и самостоятельностью. Результаты методики представлены в таблице 3 и на рисунке 5.

Таблица 3 - Распределение испытуемых по уровням развития профессиональной рефлексии на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности

| Уровень развития профессиональной рефлексии | Группа I | | Группа II | |
|---|--------------------|----|--------------------|-----|
| | количество человек | % | количество человек | % |
| высокий | 1 | 10 | 1 | 100 |
| средний | 8 | 80 | - | - |
| низкий | 1 | 10 | - | - |

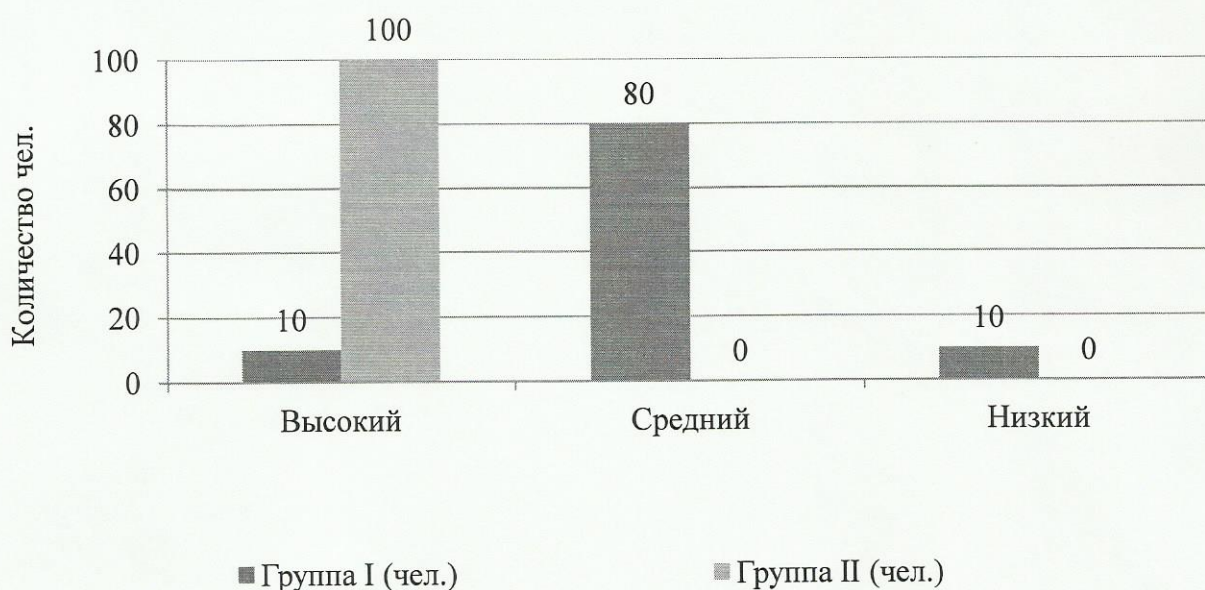


Рисунок 5 - Распределение испытуемых по уровням развития профессиональной рефлексии на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности (%)

Согласно условий методики баллы соответствуют:

0 – 11 баллов - низкий уровень

12 – 22 балла - средний уровень

23 – 34 балла - высокий уровень

Согласно данным, полученным по методике «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» высокий уровень развития когнитивных способностей: в I группе - у 80%, во II группе – у 100% испытуемых; средний уровень развития: в I группе - у 10% испытуемых; низкий уровень развития: в I группе - у 10% испытуемых. Когнитивные способности педагогов определяют их готовность к постоянному повышению своего образовательного уровня; потребность в актуализации и реализации личностного потенциала; способность самостоятельно приобретать новые знания и умения; стремление к саморазвитию, постоянному обогащению своей профессиональной компетентности.

Высокий уровень развития гностических способностей: в I группе - у 80%, во II группе у 100% испытуемых; средний уровень развития: в I группе - у 20% испытуемых. Гностические способности педагогов проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения, в изобретательности способов обучения; умении строить и проверять гипотезы, критически оценивать полученные результаты; обеспечивают накопление информации педагога о своих учениках, о самом себе.

Высокий уровень развития организационных способностей: в I группе - у 90%, во II группе – у 100% испытуемых; средний уровень развития: в I группе - у 10% испытуемых. Организационные способности педагогов проявляются в умениях организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач; правильно планировать и самому контролировать собственную работу.

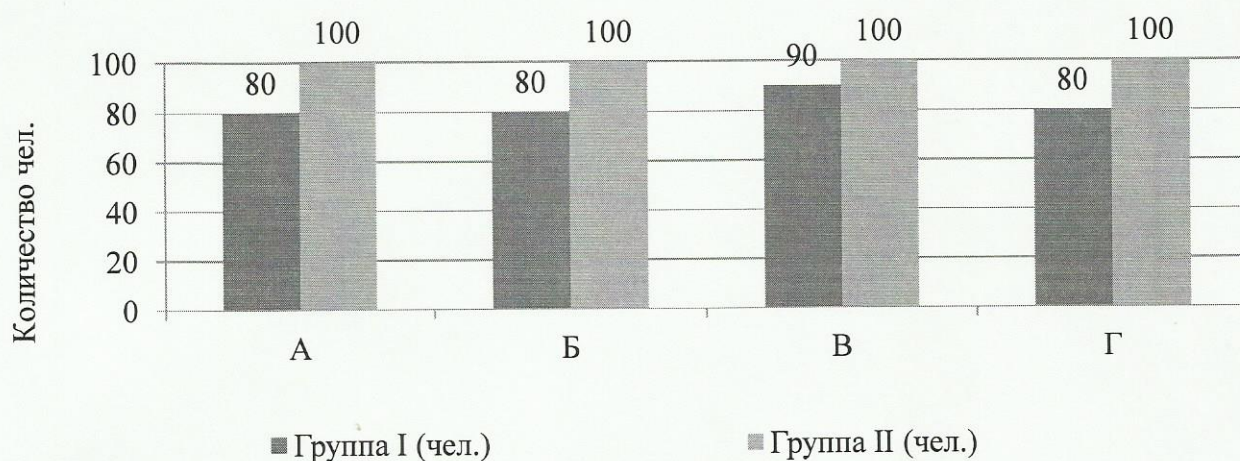
Высокий уровень развития коммуникативных способностей: в I группе – у 80%, во II группе - у 100% испытуемых; средний уровень развития: в I группе - у 20% испытуемых. Коммуникативные способности педагога проявляются в способности к общению с учащимися, умение найти правильный подход к ним, установить с ними целесообразные взаимоотношения; наличие педагогического такта. Результаты методики представлены в таблице 4 и на рисунках 6, 7, 8.

Таблица 4 - Распределение испытуемых по уровням развития профессиональных способностей на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности

| Уровень развития профессиональных способностей | Группа I | | Группа II | |
|--|--------------------|----|--------------------|-----|
| | количество человек | % | количество человек | % |
| КОГНИТИВНЫЕ | | | | |
| высокий | 8 | 80 | 10 | 100 |
| средний | 1 | 10 | - | - |

Продолжение таблицы 4

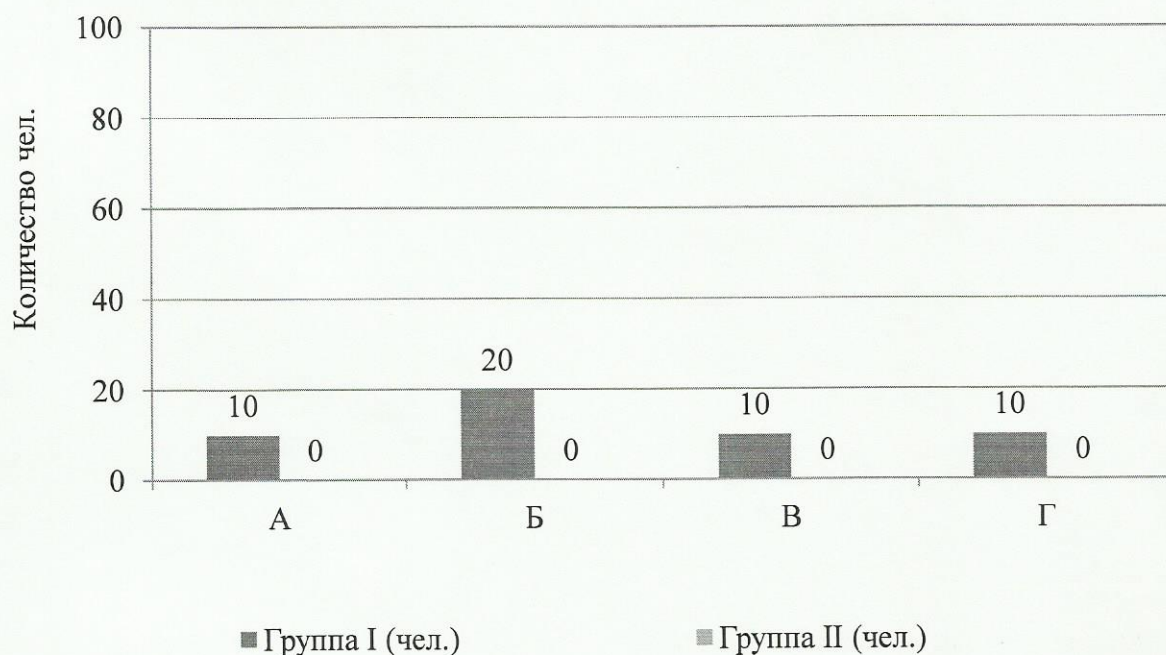
| Уровень развития профессиональных способностей | Группа I | | Группа II | |
|--|--------------------|----|--------------------|-----|
| | количество человек | % | количество человек | % |
| низкий | 1 | 10 | - | - |
| гностические | | | | |
| высокий | 8 | 80 | 10 | 100 |
| средний | 2 | 20 | - | - |
| низкий | - | - | - | - |
| организаторские | | | | |
| высокий | 9 | 90 | 10 | 100 |
| средний | 1 | 10 | - | - |
| низкий | - | - | - | - |
| коммуникативные | | | | |
| высокий | 8 | 80 | 10 | 100 |
| средний | 1 | 10 | - | - |
| низкий | 1 | 10 | - | - |



Примечание: А – когнитивные способности; Б – гностические способности; В – организационные способности; Г – коммуникативные способности

Рисунок 6 – Распределение испытуемых с высоким уровнем развития профессиональных способностей на разных стадиях формирования ИСТД (%)

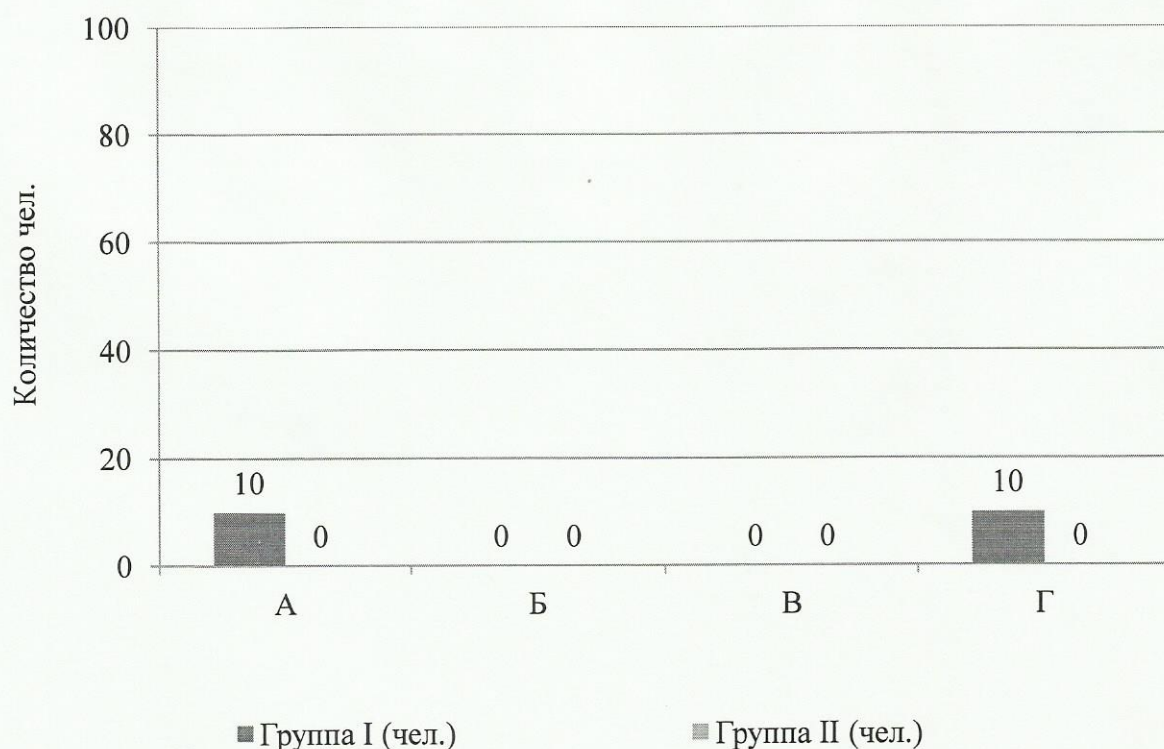
Согласно условий методики баллы соответствуют:
 когнитивные способности: 23 и менее – низкий уровень, 24-36 – средний уровень, 37 и более - высокий уровень
 гностические способности: 67 и менее – низкий уровень, 68-108 – средний уровень, 109 и более - высокий уровень
 организационные способности: 27 и менее - низкий уровень, 28-42 - средний уровень, 43 и более - высокий уровень



Примечание: А – когнитивные способности; Б – гностические способности; В – организационные способности; Г – коммуникативные способности

Рисунок 7 – Гистограмма распределения испытуемых с средним уровнем развития профессиональных способностей на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности (%)

Согласно условий методики баллы соответствуют:
 когнитивные способности: 23 и менее – низкий уровень, 24-36 – средний уровень, 37 и более - высокий уровень
 гностические способности: 67 и менее – низкий уровень, 68-108 – средний уровень, 109 и более - высокий уровень
 организационные способности: 27 и менее - низкий уровень, 28-42 - средний уровень, 43 и более - высокий уровень



Примечание: А – когнитивные способности; Б – гностические способности; В – организационные способности; Г – коммуникативные способности

Рисунок 8 – Гистограмма распределения испытуемых с низким уровнем развития профессиональных способностей на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности (%)

Согласно условий методики баллы соответствуют:

когнитивные способности: 23 и менее – низкий уровень, 24-36 – средний уровень, 37 и более - высокий уровень

гностические способности: 67 и менее – низкий уровень, 68-108 – средний уровень, 109 и более - высокий уровень

организационные способности: 27 и менее - низкий уровень, 28-42 - средний уровень, 43 и более - высокий уровень

Методика «Определение типа темперамента» показала, что среди 30 испытуемых сангвиников 15%, холериков и меланхоликов – 25%, флегматиков - 35%. Педагоги-сангвиники и холерики в учебном процессе рвутся вперед, но могут переоценить свои возможности, результаты труда, не всегда правильно осознают свои недочеты. Флегматики и меланхолики долго настраиваются на учебный процесс, тщательно продумывают формы и методы работы, но недооценивают свои возможности, неуверенны в себе, в оценке своей педагогической деятельности. Результаты данной методики представлены в таблице 5 и на рисунке 9.

Таблица 5 – Распределение испытуемых по типам темперамента

| Испытуемые | Типы темперамента | | | |
|--------------------|-------------------|---------|-----------|------------|
| | сангвиник | холерик | флегматик | меланхолик |
| количество человек | 3 | 5 | 7 | 5 |
| % | 15 | 25 | 35 | 25 |

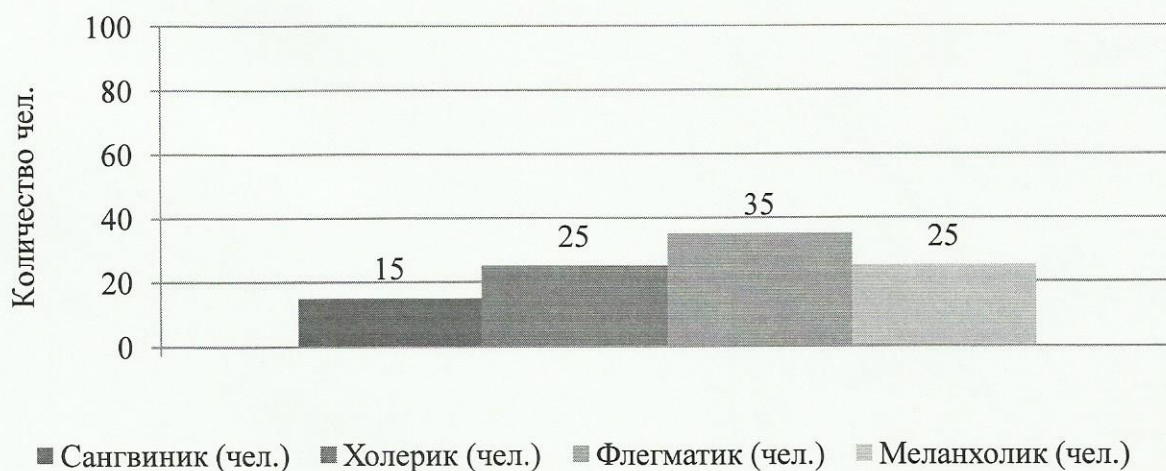


Рисунок 9 – Распределение испытуемых по типам темперамента (%)

Согласно условий методики баллы соответствуют: сангвиник: экстраверсия 12-24, нейротизм 12-0; холерик: экстраверсия 12-24, нейротизм 12-24; флегматик: интроверсия 12-0, нейротизм 12-0; меланхолик: интроверсия 12-0, нейротизм 12-24

Методика «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» показала, что испытуемых с ЭМС 70%. Эти педагоги обладают высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, высокой методичностью, требовательностью; умением интересно преподать учебный материал, умением активизировать учеников, возбуждая у них интерес к особенностям предмета; способностью умело использовать и варьировать формы и методы обучения. Однако, им свойственны несколько завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность.

ЭИС присущ 5% испытуемым. Эти педагоги обладают высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, артистизмом, умением интересно преподать учебный материал, увлечь учеников преподаваемым предметом, руководить коллективной работой, варьировать разнообразные формы и методы обучения. Однако, им свойственны завышенная самооценка, демонстративность, повышенная чувствительность, отсутствие методичности, недостаточное внимание к уровню знаний слабых учеников, недостаточная требовательность.

РМС наблюдается у 5% испытуемых. Эти педагоги обладают высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, высокой требовательностью. Однако, им свойственны неумение поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету; использование стандартного набора форм и методов обучения; предпочтение репродуктивной, а не продуктивной деятельности учащихся; нестабильное эмоциональное отношение к учащимся.

РИС присущ 20% испытуемых. Эти педагоги обладают высоким уровнем знаний, контактностью, проницательностью, требовательностью, умением ясно и четко преподать учебный материал, внимательным отношением к уровню знаний всех учащихся, объективной самооценкой, сдержанностью. Однако, им свойственны недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке. Результаты данной методики представлены в таблице 6 и на рисунке 10.

Таблица 6 – Распределение испытуемых по индивидуальному стилю трудовой деятельности

| Испытуемые | ЭМС | ЭИС | РМС | РИС |
|--------------------|-----|-----|-----|-----|
| количество человек | 14 | 1 | 1 | 4 |
| % | 70 | 5 | 5 | 20 |

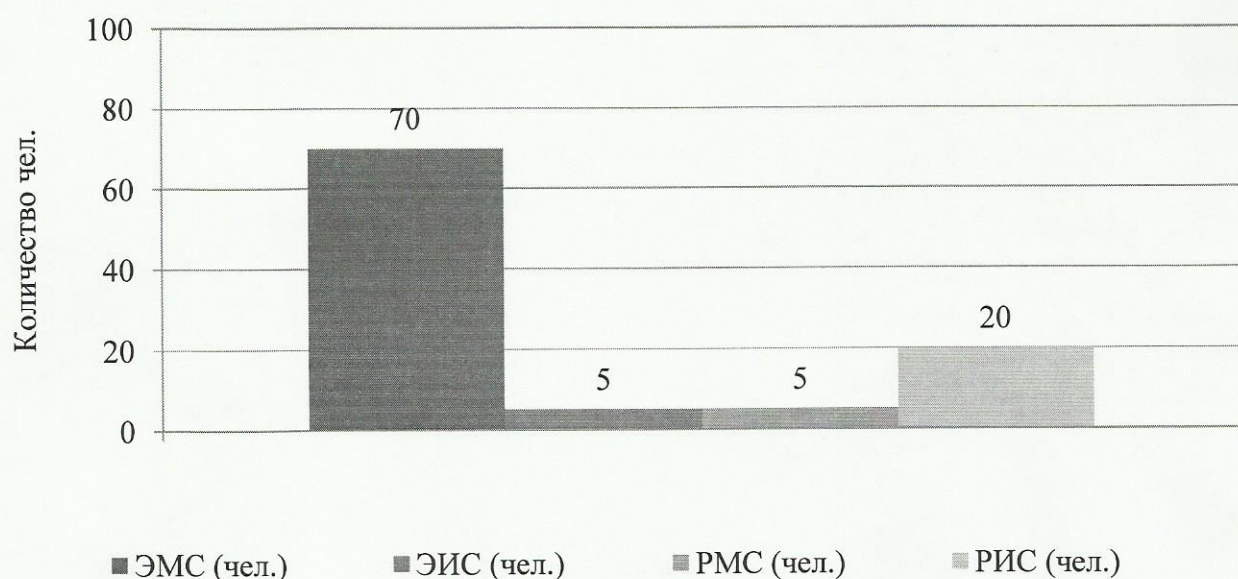


Рисунок 10 – Гистограмма распределения испытуемых по индивидуальному стилю трудовой деятельности (%)

Согласно условий методики баллы соответствуют: ИСТД равен: максимальное количество правильных ответов по ЭМС, ЭИС, РМС, РИС

Сопоставление типов темперамента испытуемых с их ИСТД показало, что среди испытуемых с ЭМС сангвиников – 10%, холериков – 15%, флегматиков – 20%, меланхоликов – 15%. Среди испытуемых с ЭИС сангвиников, холериков – по 5%. Среди испытуемых с РМС флегматиков, меланхоликов – по 5%. Среди испытуемых с РИС холериков, меланхоликов – по 5%, флегматиков – 10%. Итак, согласно полученным данным, испытуемым с одним и тем же ИСТД присущи разные типы темперамента. Это свидетельствует о том, что для достижения одинаковых результатов деятельности испытуемые выбирают средства и методы с учетом своего темперамента. Сопоставление типов темперамента испытуемых с их ИСТД представлены в таблице 7 и на рисунке 11.

Таблица 7 - Распределение испытуемых с разным типом темперамента по индивидуальному стилю трудовой деятельности

| Тип темперамента (чел.) | Стили педагогической деятельности | | | | | | | |
|-------------------------|-----------------------------------|----|--------------------|---|--------------------|---|--------------------|----|
| | ЭМС | | ЭИС | | РМС | | РИС | |
| | количество человек | % | количество человек | % | количество человек | % | количество человек | % |
| сангвиник | 2 | 10 | 1 | 5 | - | - | - | - |
| холерик | 3 | 15 | 1 | 5 | - | - | 1 | 5 |
| флегматик | 4 | 20 | - | - | 1 | 5 | 2 | 10 |
| меланхолик | 3 | 15 | - | - | 1 | 5 | 1 | 5 |

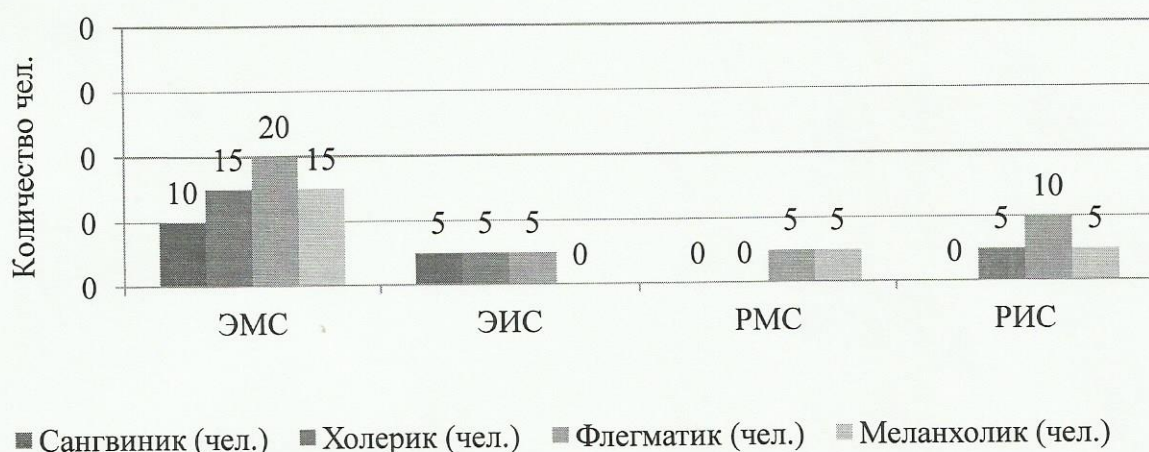


Рисунок 11 – Распределение испытуемых с разным типом темперамента по индивидуальному стилю трудовой деятельности

2.3 Психологические рекомендации по развитию личностно-профессиональных особенностей педагогов

Как отмечалось ранее, развивать личностно-профессиональные особенности педагогов, способствующие формированию эффективного индивидуального стиля трудовой деятельности, необходимо уже при их обучении в вузе или колледже. В связи с этим, мы разработали психологический тренинг по развитию личностно-профессиональных особенностей педагогов. Психологический тренинг представлен в приложении И.

Выводы по второй главе

В целях выявления психологических особенностей индивидуального стиля трудовой деятельности сотрудников было организовано исследование, в котором приняли участие сотрудники МБУ СО «Центр «Радуга».

На первом этапе исследования у испытуемых выявили уровень развития профессионального самосознания, профессиональной рефлексии, профессиональных способностей на разных этапах формирования индивидуального стиля трудовой деятельности; определили тип темперамента и вид индивидуального стиля трудовой деятельности.

На втором этапе был осуществлен подсчет данных, проанализированы результаты. В целом, проведенное исследование показало, что:

1) в группах I, II, соответствующих стадиям формирования индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов, уровень развития у испытуемых профессионального самосознания, профессиональной рефлексии и профессиональных способностей соответствует выделенным нами уровням развития личностно-профессиональных особенностей педагогов;

2) испытуемым с одним и тем же типом темперамента могут быть присущи разные индивидуальные стили трудовой деятельности; то есть, они могут обладать разными способами выполнения одной и той же деятельности, добиваясь, при этом, абсолютно одинаковых результатов.

В качестве рекомендаций предложен психологический тренинг по развитию личностно-профессиональных особенностей педагогов. Таким образом, проведенное нами исследование показало, что формирование индивидуального стиля трудовой деятельности определяется уровнем развития личностно-профессиональных особенностей.

Заключение

Теоретическое и эмпирическое исследование, проведенное нами по проблеме изучения психологических особенностей индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов позволило нам сделать следующие выводы.

Трудовая деятельность является главной, ведущей деятельностью человека. Трудовая деятельность понимается нами как процесс активного изменения и преобразования окружающей действительности, направленный удовлетворения своих потребностей и создания потребительские благ. Одним их видов трудовой деятельности является педагогическая деятельность, которая представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика, направленное на передачу образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения, накопленных человечеством; создание условий для его личностного, интеллектуального и деятельностного развития; одновременно выступающее как основа саморазвития и самосовершенствования.

Эффективность трудовой деятельности определяется специальной организацией ее структуры: субъектом и объектом деятельности, мотивами деятельности, целью и задачами, действиями и умениями, содержанием, средствами и способами деятельности, организационными формами, продуктом, результатом, - и личностно-профессиональными особенностями человека: профессиональной направленностью, профессиональным самосознанием, профессиональной рефлексией, профессиональными способностями и темпераментом.

Вся система отличительных признаков трудовой деятельности человека, представленная его личностно-профессиональными особенностями, выражается в индивидуальном стиле трудовой деятельности. Рассмотренные нами подходы к изучению проблемы индивидуального стиля трудовой деятельности позволили нам определить индивидуальный стиль трудовой деятельности, в том числе педагогической, как характерную для конкретного человека совокупность приемов и способов деятельности, обусловленную его личностно-профессиональными особенностями и способствующую эффективному выполнению этой деятельности.

На основе анализа литературы нами выделено четыре стадии формирования индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов и, соответствующие им, четыре уровня развития личностно-профессиональных особенностей: первая стадия – предпрофессиональная / адаптивный уровень сформированности личностно-профессиональных особенностей (период обучения); вторая стадия – стадия вхождения в профессию / репродуктивный уровень личностно-профессиональных особенностей (первый - пятый год работы); третья стадия – стадия профессионализации / оптимальный уровень личностно-профессиональных особенностей (пять-пятнадцать лет работы); четвертая стадия - стадия мастерства / креативный уровень личностно-профессиональных особенностей (более 15 лет работы).

Процесс формирования индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов мы проследили в процессе исследования, для проведения которого испытуемые были разделены на две группы в зависимости от стажа работы. Исследование показало, что у испытуемых на первой стадии неустойчивые мотивы к педагогической деятельности; профессиональное самосознание и профессиональная рефлексия, профессиональные способности на стадии развития; на второй стадии - положительное отношение к педагогической деятельности; проявляется профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия, профессиональные способности; на третьей стадии - устойчивые мотивы к педагогической деятельности, положительное отношение к ней; развиты профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия, профессиональные способности; на четвертой стадии - устойчивые мотивы к педагогической деятельности, ярко выражены профессиональное самосознание, профессиональная рефлексия и профессиональные способности.

Кроме того, в процессе исследования мы выяснили, что испытуемым с одним и тем же типом темперамента могут быть присущи разные индивидуального стиля трудовой деятельности есть, они могут обладать разными способами выполнения одной и той же деятельности, добиваясь, при этом, абсолютно одинаковых результатов.

Итак, проведенное нами исследование показало, что формирование индивидуального стиля трудовой деятельности определяется личностно-профессиональными особенностями.

Таким образом, проведенное нами теоретическое и эмпирическое исследование позволило выполнить все поставленные задачи, а результаты данной работы подтвердили верность нашей гипотезы.

Полученные результаты и сформулированные на их основании выводы не претендуют на исчерпывающее представление рассматриваемой проблемы. Теоретический и практический материал требует дальнейшего развития и уточнения. В перспективе возможно проведение исследования, направленного на выявление различий психологических особенностей индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов; представление индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов в виде модели.

Список использованных источников

1. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. - МГППУ, 2004. - 374 с.
2. Айсмонтас, Б. Б. Педагогическая психология: схемы и тесты [Текст] / Б. Б. Айсмонтас. - М.: Издательство «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2002. - 208 с.
3. Аниканов, М. В. Развитие педагогических способностей преподавателей к рефлексивному обучению [Текст] / М. В. Аниканов // Фундаментальные исследования. - 2015. - №2 (11). - С. 246–249.
4. Бархаев, Б. П. Педагогика. Учебное пособие [Текст] / Б. П. Бархаев. - СПб.: Изд. дом «Питер», 2009. - 448 с.
5. Батаршев, А. В. Темперамент и свойства высшей нервной деятельности. Психологическая диагностика [Текст] / А. В. Батаршев. - М.: Сфера, 2002. - 88 с.
6. Берлянд, И. Е. К постановке проблемы рефлексии как проблемы общения [Текст] / И. Е. Берлянд // Методологические проблемы психологии общения. - 1981. - С. 130 - 148.
7. Бурзалова, Т. В. Профессиональное самосознание личности учителя как условие развития профессиональной направленности [Текст] / Т. В. Бурзалова // Вестник Бурятского ГУ. - 2010. - №15. - С. 19–23.
8. Бухтеева, Е. Е. Педагогические условия формирования мотивации к профессиональной деятельности [Текст] / Е. Е. Бухтеева, О. И. Кравец // Среднее профессиональное образование. - 2013. - № 2. - С. 39-41.
9. Вачков, И. В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / И. В. Вачков. - М.: 1995. - 180 с.
10. Вульф, Б. З. Профессиональная рефлексия [Текст] / Б. З. Вульф. - М.: Магистр, 1985. - С. 71-79.
11. Гоноболин, Н. Ф. Психологический анализ педагогических способностей [Текст] / Н. Ф. Гоноболин // Способности и интересы. - 1962. - С. 237.
12. Горькова, Ю. А. Оценка уровня сформированности индивидуального стиля деятельности молодого педагога [Текст] / Ю. А. Горькова // Вестник НовГУ. - 2012. - №70. - С. 17 -20.
13. Гуткина, Н. И. О психологической сущности рефлексивных ожиданий [Текст] / Н. И. Гуткина // Психология личности: теория и эксперимент. - 1981. - С. 100-108.
14. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. - М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. - 613 с.
15. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. - 3-е изд. - СПб.: Изд. «Питер». - 2007. - 368 с.

16. Зеер, Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2009. – 336 с.
17. Земцова, В. И. Теория и практика развития профессиональной направленности личности студентов технических специальностей [Текст] / В. И. Земцова, А. В. Швалева // Вестник ОГУ. – 2006. - №. 10/1. – С. 75- 81.
18. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий [Текст] / Е. П. Ильин. - СПб.: Питер, 2004. - 701 с.
19. Канаева, Н. А. К проблеме формирования профессионального самосознания личности [Текст] / Н. А. Канаева // Молодой ученый. - 2011. - №11 (Т.2) - С. 77-80.
20. Кишиков, Р. В. К вопросу о стиле деятельности преподавателя вуза [Текст] / Р. В. Кишиков // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. - Педагогика и психология. - 2010. - №3. – С. 53 – 64.
21. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности [Текст] / А. В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 422 с
22. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности [Текст] / Е. А. Климов // Психология индивидуальных различий. Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 74-77.
23. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е. А. Климов. - Казань: Изд-во КГУ, 1969. - 278 с.
24. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. - М.: Изд - во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.
25. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е. А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия». – 2010. – 304 с.
26. Коваленок, Т. П. Типы профессиональной направленности и познавательные интересы студентов [Текст] / Т. П. Коваленок, И.В. Крыжановская // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. - 2010. - №2. – С. 41-50.
27. Костяшкин, Э. Г. Профессиональная типология педагогов [Текст] / Э. Г. Костяшкин // Народное образование. – 1981. - №8. – С. 70-73.
28. Коченкова, Л. П. Развитие индивидуального стиля педагогической деятельности студентов – бакалавров психолого-педагогического образования в процессе учебно- производственной практики [Текст] / Л. П. Коченкова, А. А. Юрина // Вестник Адыгейского государственного университета. - 2015. - № 2 (159). – С. 15-22.
29. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии [Текст] / В. А. Крутецкий. - М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
30. Крутецкий, В. А. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития [Текст] / В. А. Крутецкий, Е. Г. Балбасова. - М.: Гардарики, 2007. - 354 с.

31. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 181 с.
32. Кунц, Л. И. Профессиональная направленность и направленность личности [Текст] / Л. И. Кунц // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 137-140.
33. Лапина, О. А. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя: методология, теория, практика: дис. ... д - ра пед. наук: 13.00.01 [Текст] / О. А. Лапина. - Иркутск: 2002. - 312 с.
34. Левагина, О. Б. Формирование рефлексии в учебном процессе: поведенческий аспект [Текст] / О. Б. Левагина // Молодой ученый. - 2013. - №7. - С. 394-397.
35. Левитов, Н. Д. Детская и педагогическая психология [Текст] / Н. Д. Левитов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ГУПИ МП РСФСР, 1960. – 427 с.
36. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. - М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
37. Леонтьев, А. Н. О формировании способностей [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1960. - № 1. - С. 13 - 21
38. Либин, А. Стиль человека: психологический анализ / А. Либин. - М.: Смысл, 1998. – 310 с.
39. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК [Текст] / Б. Т. Лихачев. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Юрайт – М, 2001. - 607с.
40. Личностная и профессиональная рефлексия: психологический практикум / сост. Г. С. Пьянкова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2012. – 125 с.
41. Макарова, Л. Н. Синергетические аспекты развития индивидуально стиля деятельности преподавателя / Л. Н. Макарова // Вестник ТГУ. - 2001. - № 4. – С. 6 - 9.
42. Максимова, Т. В. Смысложизненные ориентации как фактор становления индивидуального стиля педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 [Текст] / Т. В. Максимова. – М.: 2001. - 214 с.
43. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя [Текст] / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. - 1987. - № 5. - С. 40 – 48.
44. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.
45. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя [Текст] / А. К. Маркова. - М.; Просвещение. - 1993. - 192 с.
46. Мерлин, В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды [Текст] / В. С. Мерлин, под ред. Е. А. Климова.– М.: Изд. Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК». - 2009. – 544 с.

47. Метаева, В. А. Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: методология, теория, практика: дис. ... докт. пед. наук [Текст] / В. А. Метаева. – Екатеринбург, 2006. – 357 с.
48. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст] / Л. М. Митина. - М.: Изд – во «Дело». - 1994. – 216 с.
49. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы [Текст] / В. Н. Мясищев. - Ленинград: ГГУ, 1960. - 428 с.
50. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высших уч. завед. [Текст] / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. - М.: Академия, 2004. - 224 с.
51. Небылицын, В. Д. Темперамент [Текст] / В. Д. Небылицын // Психология индивидуальных различий. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 153-160.
52. Ноженкина, О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога [Текст]: монография / О. С. Ноженкина. – Смоленск: Изд. «Универсу», 2012. – 222с.
53. Орлов, Ю. М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя [Текст] / Ю. М. Орлов. - М.: Просвещение, 1991. - 287 с.
54. Павлова, А. М. Психология труда: учебное пособие [Текст] / А. М. Павлова; под ред. Э. Ф. Зеера. - Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО Рос. гос. проф. пед. ун-т», 2008. - 156 с.
55. Пантелеев, С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система [Текст] / С. Р. Пантелеев. – М.: МГУ, 1991. – 100 с.
56. Парфентьева, Л. Ф. Социально психологические аспекты формирования устойчивости профессиональной направленности студентов [Текст] / Л. Ф. Парфентьева, // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2011. - № 22. - С. 881 - 888.
57. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии [Текст] / под ред. С. А. Смирнова. - М.: Академия, 2001. - 370 с.
58. Педагогическая психология: учебное пособие [Текст] / Под общ. ред. И. А. Зимней. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.- 480 с.
59. Петровский, В. А. Индивидуальность, саморегуляция, гармония [Текст] / В. А. Петровский // Консультативная психология и психотерапия. - 2008. - № 1. – С. 60-90.
60. Пискунова, Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога [Текст] / Е. В. Пискунова // Вестник ТГПУ. - 2005. - №1 (45). – с. 62-66.
61. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов. - Москва: Наука, 1986. – 255 с.
62. Пряжникова, Е. Ю. ПрофорIENTATION: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 496 с.
63. Психодиагностика. Тесты и методики [Текст] / Под ред. В. Надеждиной. - Минск: Харвест, 2011. — 640 с.

64. Психология: Учебник для гуманитарных вузов [Текст] / Под общ. ред. В. Н. Дружинина. - 2-е изд. - СПб.: Питер, 2009. - 656 с.
65. Пьянкова, Г. С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала [Текст]: монография / Г. С. Пьянкова, Красноярск, Красноярск, 2008. - 260 с.
66. Развитие и диагностика способностей [Текст] / Отв. ред. В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков, М.: Наука. - 1991. - 177 с.
67. Реброва, Т. С. Современные интерпритации индивидуального стиля деятельности педагога [Текст] / Т. С. Реброва // Вестник ЧГПУ, 2014.- №6. - с. 113-124.
68. Резапкина, Г. В. Я и моя профессия [Текст] / Г. В. Резапкина. - М.: Генезис, 2000. — 128 с.
69. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие [Текст] / Е. И. Рогов. - В 2 кн. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. - Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. - 2004. - 384 с.
70. Рогов, Е. И. Учитель как объект психологического исследования / Е. И. Рогов. - М.: Владос, 1998. - 496 с.
71. Рослякова, Н. И. Индивидуальный стиль педагогической деятельности как фактор развития профессиональной индивидуальности будущего педагога [Текст] / Н. И. Рослякова // Вестник Адыгейского государственного университета. - 2008. - №5. - С.72-75.
72. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - 4 - изд. - СПб: Изд - во «Питер», 2002. - 712с.
73. Русалов, В. М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека [Текст] / В. М. Русалов // Психологический журнал. - 1986. - №4 (Т.7). - С. 23-35.
74. Самыгин, С. И. Менеджмент персонала [Текст] / С. И. Самыгин, Л. Д. Столяренко. - Ростов н/Д: Феникс, 1997.- 480 с.
75. Слостенин, В. А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / В. А. Слостенин [и др.]; Под ред. В. А. Слостенина. - 6-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 576 с.
76. Слостенин, В. А. Педагогика. Инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. - М.: Изд-во «Магистр». - 1997. - 224 с.
77. Слободчиков, В. И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания [Текст] / В. И. Слободчиков // Экспериментальные исследования по проблемам общей, социальной и дифференциальной психологии. - М.: АПН СССР, 1979. - С. 15 - 20.
78. Спирин, Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач (Развивающее проф.-пед. обучение и самообразование) [Текст] / Л. Ф. Спирин; под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Рос. пед. агентство, 1997. - 173 с.
79. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования [Текст] / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. - 1985. - № 3. - С. 31-40.

80. Столин, В. В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантिलеев // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. М., 1988. С. 123-130.
81. Столин, В. В. Самосознание личности [Текст] / В. В. Столин. – М.: Изд-во Московского университета, 1983. – 286 с.
82. Стреляу, Я. Роль темперамента в психическом развитии [Текст]: монография / Я. Стреляу, М.: Прогресс. – 1982 - 231 с.
83. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / Н. Ф. Талызина. – 3 – е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 288 с.
84. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов, М.: Изд. Академии наук РСФСР. - 1961. - 536 с.
85. Толочек, В. А. Стили профессиональной деятельности [Текст] / В. А. Толочек. - М.: Смысл, 2000. – 199 с.
86. Торхова, А. В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей [Текст] / А. В. Торхова // Педагогика. - 2006. - № 8. - С. 63-71.
87. Троянская, А. И. Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры [Текст] / А. И. Троянская. – Ижевск: УдГУ, 2011. – 119 с.
88. Успенский, В. Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. Б. Успенский, А. П. Чернявская. - М.: Изд-во Владос-пресс. - 2003. - 176 с.
89. Федорова, М. А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы.: дис. ..канд. пед. наук : 13.00.08 [Текст] / М. А. Федорова. - Ставрополь, 2004. – 170 с.
90. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. - М. Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 490 с.
91. Черепанова, Н. В. Проблема становления индивидуального стиля педагогической деятельности будущих учителей начальной школы [Текст] / Н. В. Черепанова // Изв. Уральского гос. ун-та. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. - 2010. - № 6 (85), ч. 1. - С. 41-50.
92. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. - М.: Изд – во «Логос», 1996. – 320 с.
93. Щукин, М. Р. Индивидуальный стиль и интегральная индивидуальность: проблемы и подходы [Текст] / М. Р. Щукин // Психологический журнал. - 1995. - № 2 (Т.16). - С. 103-113.
94. Ярошевский, М. Г. История психологии: учебное пособие [Текст] / М. Г. Ярошевский, М., 1996. – 416 с.

Приложение А (обязательное)

Иллюстративная часть

Актуальность исследования состоит в разрешении противоречия между современным состоянием системы народного образования и формированием индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов. В настоящее время при обучении педагогов основной упор делается на методическую подготовку, а личностно-профессиональные особенности, которые имеют непосредственное отношение к эффективности их деятельности, практически не анализируются и не развиваются. Тем не менее, как показывают многочисленные исследования в этой области, знание педагогами своих личностно-профессиональных особенностей способствует формированию наиболее эффективного для них индивидуального стиля трудовой деятельности.

Приложение А (продолжение)

Методологический аппарат исследования.

Цель: выявить психологические особенности индивидуального стиля трудовой деятельности сотрудников.

Объект: трудовая деятельность сотрудников.

Предмет: индивидуальный стиль трудовой деятельности сотрудников.

Приложение А (продолжение)

Гипотеза исследования.

Индивидуальный стиль трудовой деятельности педагогов формируется в процессе трудовой деятельности и определяется уровнем развития личностно-профессиональных особенностей: профессиональной направленности, профессионального самосознания, профессиональной рефлексии, профессиональных способностей и учетом особенностей темперамента.

Приложение А (продолжение)

Задачи исследования:

- 1) Дать общую характеристику трудовой деятельности.
- 2) Рассмотреть подходы исследователей к проблеме изучения индивидуального стиля трудовой деятельности.
- 3) Выявить психологические особенности индивидуального стиля трудовой деятельности педагогов.
- 4) Организовать и провести эмпирическое исследование по изучению личностно-профессиональных особенностей педагогов на разных стадиях формирования индивидуального стиля трудовой деятельности.
- 5) Дать психологические рекомендации по развитию личностно-профессиональных особенностей педагогов.

Приложение А (продолжение)

Методики исследования

- 1) «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир.
- 2) Тест-опросник самоотношения В.В. Столин, С.Р. Пантелеев.
- 3) «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»
Е.Е. Рукавишникова.
- 4) «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» Н.П. Фетискин.
- 5) «Определение типа темперамента» Г. Айзенк.
- 6) «Индивидуальный стиль педагогической деятельности»
А.М. Маркова, А.Я. Никонова.

Приложение А (продолжение)

База исследования.

Муниципальное бюджетное учреждение социального обеспечения «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями «Радуга»

Приложение А (продолжение)

Психологические рекомендации по развитию личностно-профессиональных особенностей педагогов.

В качестве рекомендаций педагогам предложен психологический тренинг по развитию личностно-профессиональных особенностей.

Приложение А (продолжение)

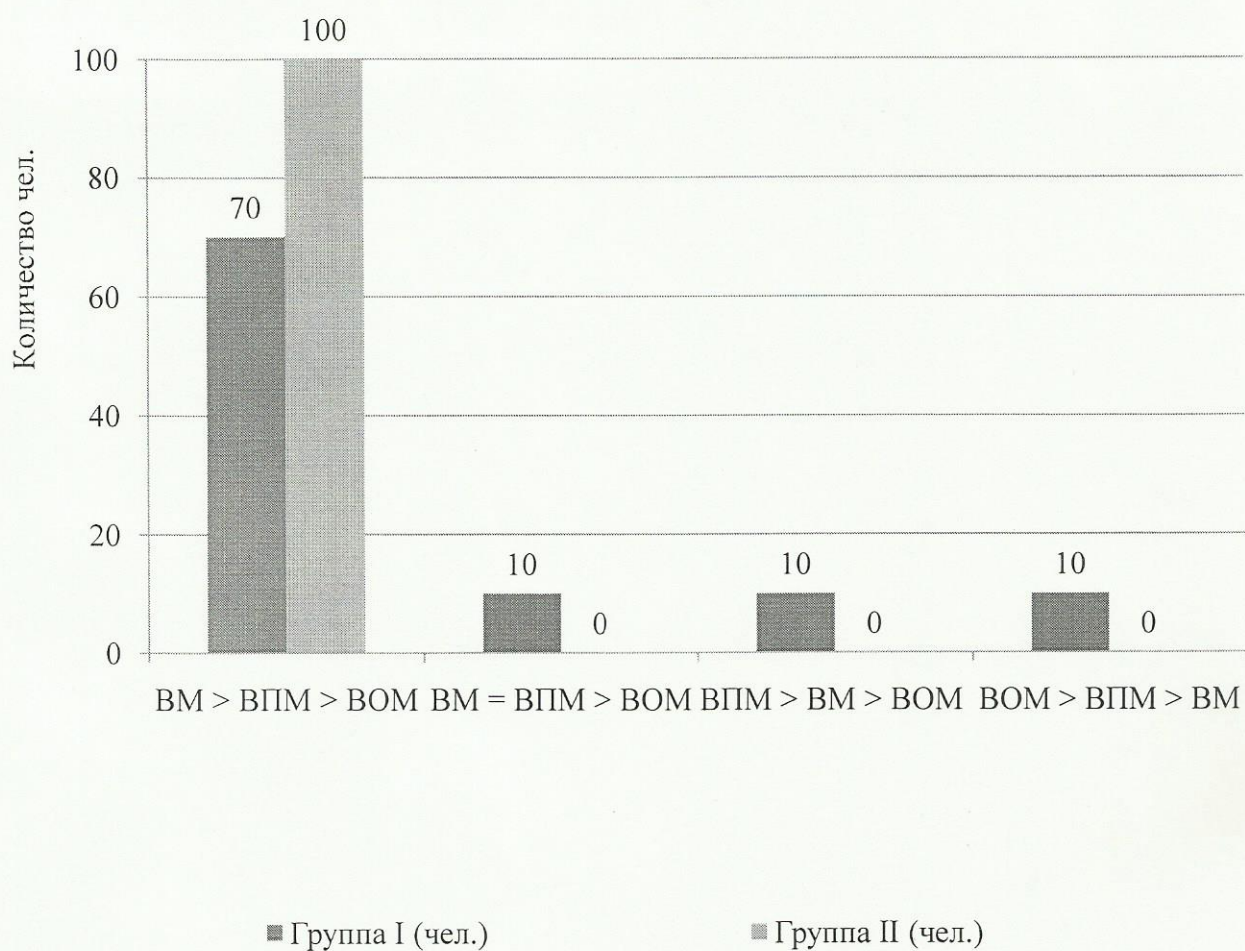


Рисунок А.1 - Результаты методики «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир

Приложение А (продолжение)

Распределение испытуемых с высоким уровнем развития профессионального самосознания (%)

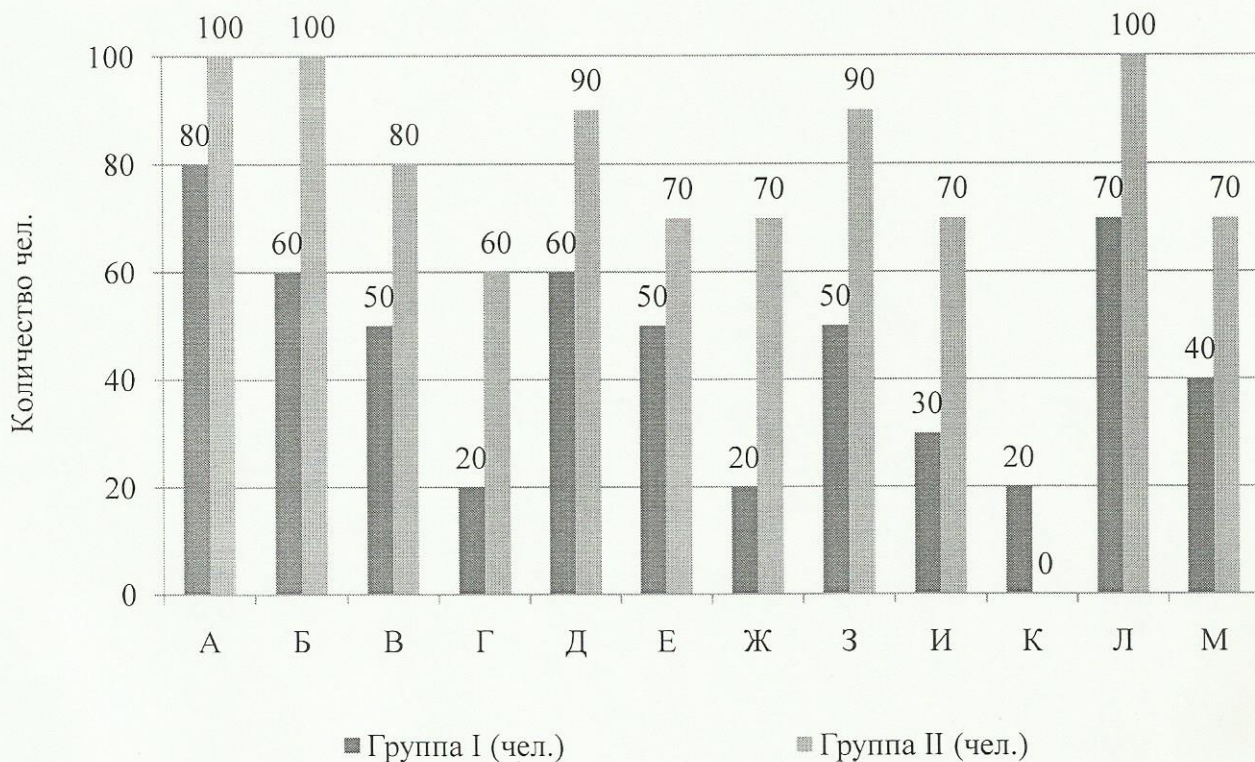


Рисунок А.2 - Результаты методики «Тест – опросник самоотношения» В.В. Столин, С.Р. Пантелеев

Примечание к рисунку И.4: А - интегральное самоотношение, Б - самоуважение, В - аутосимпатия, Г - ожидаемое отношение других, Д - самоинтерес, Е - самоуверенность, Ж - отношение других, З - самопринятие, И - саморуководство, К - самообвинение, Л - самоинтерес, М - самопонимание.

Приложение А (продолжение)

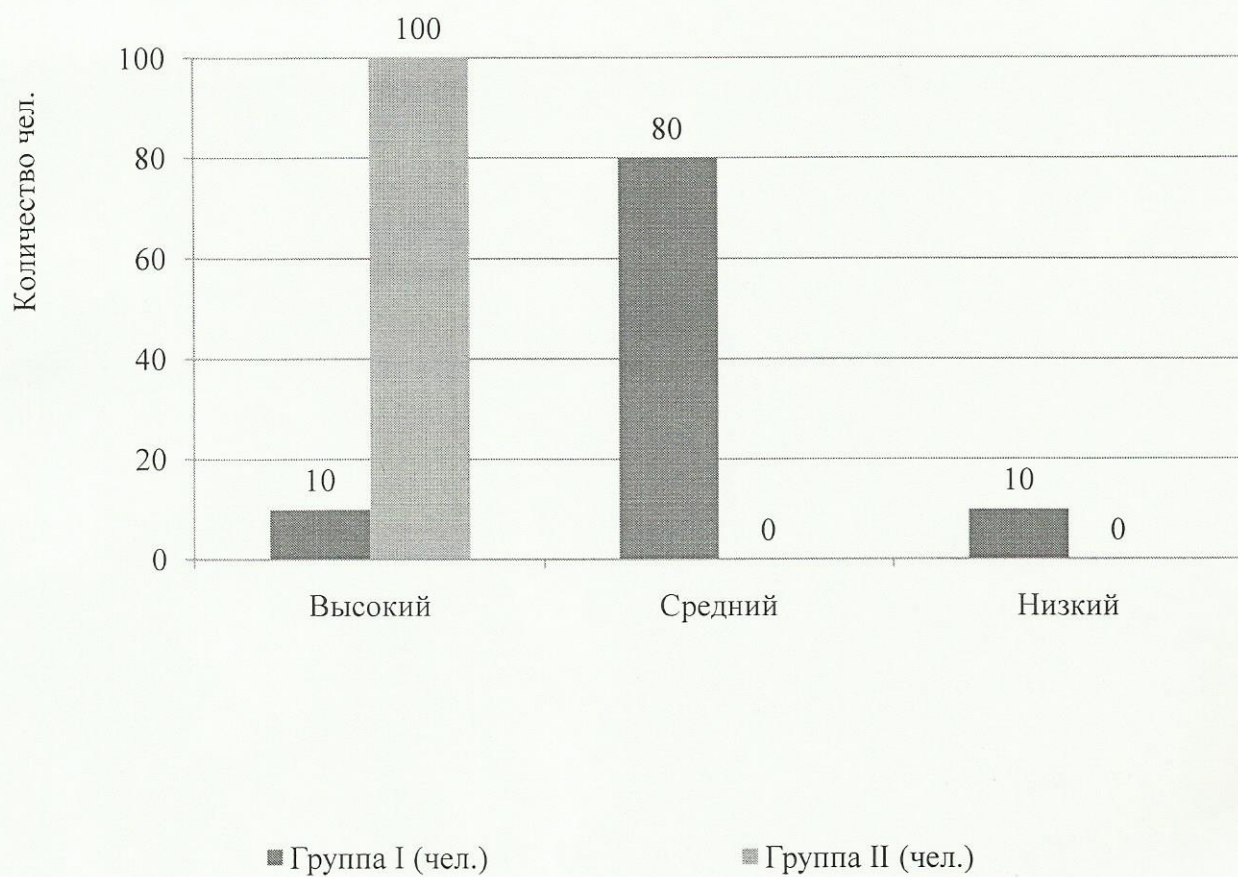


Рисунок А.3 - Результаты методики «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» Е.Е. Рукавишникова (%)

Приложение А (продолжение)

Распределение испытуемых с высоким уровнем развития профессиональных способностей (%)

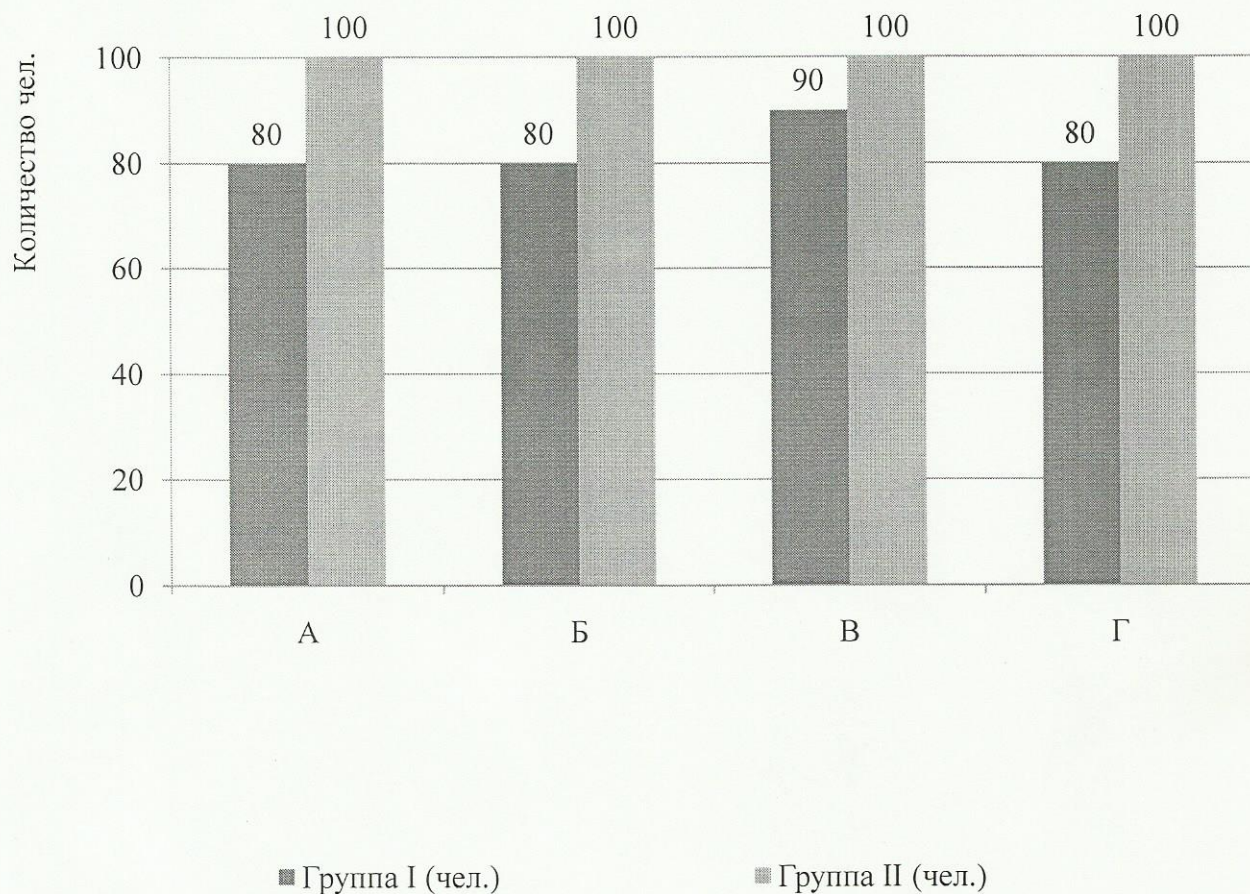


Рисунок А.4 - Результаты методики «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» (источник Н.П. Фетискин, модифицированная нами)

Примечание к рисунку А.4: А – когнитивные способности, Б – гностические способности, В – организационные способности, Г – коммуникативные способности

Приложение А (продолжение)

Распределение испытуемых с разным типом темперамента по индивидуальному стилю трудовой деятельности

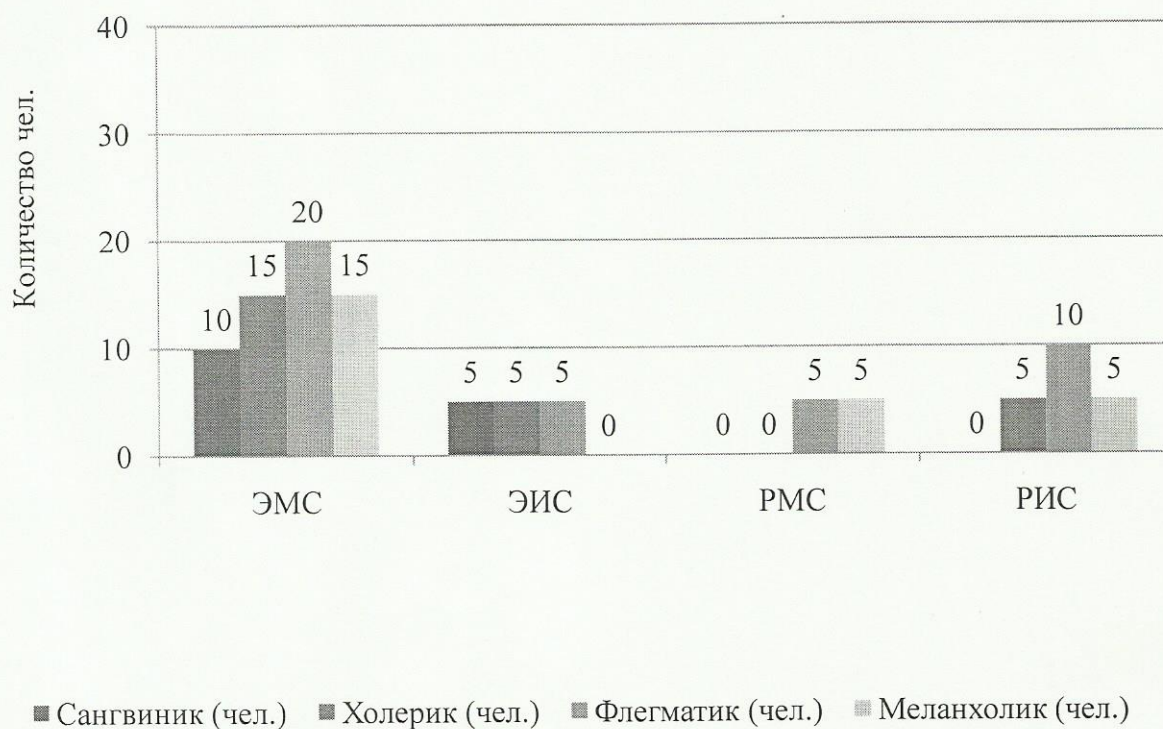


Рисунок А.5 - Результаты методик «Определение типа темперамента» Г. Айзенк и «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» А.М. Маркова, А.Я. Никонова

Приложение Б (справочное)

Мотивация профессиональной деятельности методика К. Замфир.

Цель: определение мотивационного комплекса личности.

Инструкция: дайте оценку мотивам профессиональной деятельности

Таблица Б.1 – Мотивация профессиональной деятельности

| Мотив | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-----------------------------------|-----------------------------|--|----------------|-------------------------|
| | в очень незначительной мере | в незначительной мере | в не большой, но и не малой мере | в большой мере | в очень большой мере |
| 1) Денежный заработок | | | | | |
| 2) Стремление к продвижению по службе | | | | | |
| 3) Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег | | | | | |
| 4) Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей | | | | | |
| 5) Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других | | | | | |
| 6) Удовлетворение от самого процесса и результата работы | | | | | |
| 7) Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности | | | | | |

Обработка результатов:

$$BM = (6+7)/2$$

$$BPM = (1+2+5)/3$$

$$BOM = (3+4)/2$$

Анализ результатов:

Мотивационный комплекс личности = соотношение между собой трех видов мотивации: BM, BPM и BOM. К наилучшим, оптимальным, мотивационным комплексам следует относить сочетания: $BM > BPM > BOM$ и $BM = BPM > BOM$. К наихудшим - $BOM > BPM > BM$. Другие сочетания являются промежуточными с точки зрения их эффективности.

Приложение В (справочное)

«Тест-опросник самооотношения» В.В. Столин, С.Р. Пантелеев

Цель: выявить уровни самооотношения, отличающихся по степени обобщенности:

- 1) обобщенный уровень самооотношения;
- 2) уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

Инструкция: укажите один из вариантов ответа: верно (+); неверно (-).

Текст:

- 1) Думаю, что большинство моих знакомых относится ко мне с симпатией.
- 2) Мои слова не так уж часто расходятся с делом.
- 3) Думаю, что многие видят во мне что-то сходное с собой.
- 4) Когда я пытаюсь себя оценить, я прежде всего вижу свои недостатки.
- 5) Думаю, что как личность я вполне могу быть притягательным для других.
- 6) Когда я вижу себя глазами любящего меня человека, меня неприятно поражает то, насколько мой образ далек от действительности.
- 7) Мое «Я» всегда мне интересно.
- 8) Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.
- 9) В моей жизни есть или, по крайней мере, были люди с которыми я был чрезвычайно близок.
- 10) Собственное уважение мне еще надо заслужить.
- 11) Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавижу;
- 12) Я вполне доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
- 13) Я сам хотел во многом себя переделать.
- 14) Мое собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
- 15) Я искренне хочу, чтобы у меня было все хорошо в жизни.
- 16) Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
- 17) Случайному знакомому я скорее всего покажусь человеком приятным.
- 18) Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
- 19) Собственные слабости вызывают у меня что-то наподобие презрения.
- 20) Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
- 21) Некоторые свои качества я ощущаю как посторонние, чужие мне.
- 22) Вряд ли кто-либо сможет почувствовать свое сходство со мной.
- 23) У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.

Приложение В (продолжение)

- 24) Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
- 25) Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни – это подчиниться собственной судьбе.
- 26) Посторонний человек, на первый взгляд, найдет во мне много отталкивающего.
- 27) К сожалению, если я и сказал что-то, это не значит, что именно так и буду поступать.
- 28) Свое отношение к самому себе можно назвать дружеским;
- 29) Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.
- 30) У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
- 31) В глубине души я бы хотел, чтобы со мной произошло что-то катастрофическое.
- 32) Вряд ли я вызываю симпатию у большинства моих знакомых.
- 33) Мне бывает очень приятно увидеть себя глазами любящего меня человека.
- 34) Когда у меня возникает какое-либо желание, я прежде всего спрашиваю о себя, разумно ли это.
- 35) Иногда мне кажется, что если бы какой-то мудрый человек смог увидеть меня насквозь, он бы тут же понял, какое я ничтожество.
- 36) Временами я сам собой восхищаюсь.
- 37) Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
- 38) В глубине души я никак не могу поверить, что я действительно взрослый человек.
- 39) Без посторонней помощи я мало, что могу сделать.
- 40) Иногда я сам себя плохо понимаю.
- 41) Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
- 42) Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
- 43) В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызывать у других неприязнь.
- 44) Большинство моих знакомых не принимают меня уж так всерьез.
- 45) Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
- 46) Я вполне могу сказать, что унижаю себя сам.
- 47) Даже мои негативные черты не кажутся мне чужими.
- 48) В целом, меня устраивает то, какой я есть.
- 49) Вряд ли меня можно любить по-настоящему.
- 50) Моим мечтам и планам не хватает реалистичности.
- 51) Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы самый скучный партнер по общению.
- 52) Думаю, что мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
- 53) То, что во мне происходит, как правило, мне понятно.

Приложение В (продолжение)

54) Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.

55) Вряд ли найдется много людей, которые обвинят меня в отсутствии совести.

56) Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».

57) Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.

Обработка результатов:

Показатель по каждому фактору подсчитывается путем суммирования утверждений, с которыми испытуемый согласен, если они входят в фактор с положительным знаком и утверждений, с которыми испытуемый не согласен, если они входят в фактор с отрицательным знаком.

Шкала S (интегральная):

«+»: 2, 5, 23, 33, 37, 42, 46, 48, 52, 53, 57.

«-»: 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56.

Шкала самоуважения (I):

«+»: 2, 23, 53, 57.

«-»: 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50.

Шкала аутосимпатии (II):

«+»: 12, 18, 28, 29, 37, 46, 48, 54.

«-»: 4, 9, 11, 16, 19, 24, 45, 56.

Шкала ожидаемого отношения от других (III):

«+»: 1, 5, 10, 15, 42, 55.

«-»: 3, 26, 30, 32, 43, 44, 49.

Шкала самоинтересов (IV):

«+»: 7, 17, 20, 33, 34, 52.

«-»: 14, 51.

Шкала самоуверенности (1):

«+»: 2, 23, 37, 42, 46.

«-»: 38, 39, 41.

Шкала отношения других (2):

«+»: 1, 5, 10, 52, 55.

«-»: 32, 44.

Шкала самопринятия (3):

«+»: 12, 18, 28, 47, 48, 54.

«-»: 21.

Шкала самопоследовательности (саморуководства) (4):

«+»: 50, 57.

«-»: 25, 27, 31, 35, 36.

Шкала самообвинения (5):

«+»: 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.

«-»:

Приложение В (продолжение)

Шкала самоинтереса (6):

«+»: 17, 20, 33.

«-»: 26, 30, 49, 51.

Шкала самопонимания (7):

«+»: 53.

«-»: 6, 8, 13, 15, 22, 40.

Полученный «сырой балл» по каждому фактору переводится, по приведенным ниже таблицам, в накопленные частоты (в %).

Таблица В.1 - Перевод «сырого балла» фактора S в накопленные частоты

| «Сырой балл» | Накопленные частоты (в %) | «Сырой балл» | Накопленные частоты (в %) |
|--------------|---------------------------|--------------|---------------------------|
| 0 | 0 | 16 | 74,33 |
| 1 | 0,67 | 17 | 80,00 |
| 2 | 3,00 | 18 | 85,00 |
| 3 | 5,33 | 19 | 88,00 |
| 4 | 6,33 | 20 | 90,67 |
| 5 | 9,00 | 21 | 93,33 |
| 6 | 13,00 | 22 | 96,00 |
| 7 | 16,00 | 23 | 96,67 |
| 8 | 21,33 | 24 | 98,00 |
| 9 | 26,67 | 25 | 98,33 |
| 10 | 32,33 | 26 | 98,67 |
| 11 | 38,33 | 27 | 99,67 |
| 12 | 49,00 | 28 | 99,67 |
| 13 | 55,33 | 29 | 100,00 |
| 14 | 62,67 | 30 | 100,00 |
| 15 | 69,33 | | |

Таблица В.2 - Перевод «сырого балла» факторов I и II в накопленные частоты

| Фактор I | | Фактор II | |
|--------------|---------------------------|--------------|---------------------------|
| «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) | «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) |
| 0 | 1,67 | 0 | 0,33 |
| 1 | 4,00 | 1 | 3,67 |
| 2 | 6,00 | 2 | 9,00 |
| 3 | 9,33 | 3 | 16,00 |
| 4 | 16,00 | 4 | 21,67 |
| 5 | 25,33 | 5 | 28,00 |

Приложение В (продолжение)

Продолжение таблицы В.2

| Фактор I | | Фактор II | |
|----------|--------|-----------|--------|
| 6 | 44,67 | 6 | 37,33 |
| 7 | 34,00 | 7 | 47,00 |
| 8 | 58,67 | 8 | 58,00 |
| 9 | 71,33 | 9 | 69,67 |
| 10 | 80,00 | 10 | 77,33 |
| 11 | 86,67 | 11 | 86,00 |
| 12 | 91,33 | 12 | 90,67 |
| 13 | 96,67 | 13 | 96,67 |
| 14 | 99,67 | 14 | 98,33 |
| 15 | 100,00 | 15 | 99,67 |
| | | 16 | 100,00 |

Таблица В.3 - Перевод «сырого балла» фактора III в накопленные частоты

| «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) | «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) |
|--------------|---------------------------|--------------|---------------------------|
| 0 | 0,00 | 7 | 17,67 |
| 1 | 0,00 | 8 | 27,33 |
| 2 | 0,67 | 9 | 39,67 |

Таблица В.4 - Перевод «сырого балла» факторов IV и 1 в накопленные частоты

| Фактор IV | | Фактор I | |
|--------------|---------------------------|--------------|---------------------------|
| «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) | «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) |
| 0 | 0,67 | 0 | 3,77 |
| 1 | 2,00 | 1 | 7,33 |
| 2 | 5,33 | 2 | 16,67 |
| 3 | 16,00 | 3 | 29,33 |
| 4 | 29,00 | 4 | 47,67 |
| 5 | 49,67 | 5 | 65,67 |
| 6 | 71,33 | 6 | 81,33 |
| 7 | 92,33 | 7 | 92,33 |
| 8 | 100,00 | 8 | 100,00 |

Таблица В.5 - Перевод «сырого балла» факторов 2 и 3 в накопленные частоты

| Фактор 2 | | Фактор 3 | |
|--------------|---------------------------|--------------|---------------------------|
| «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) | «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) |
| 0 | 0,00 | 0 | 2,67 |

Приложение В (продолжение)

Продолжение таблицы В.5

| | | | |
|---|--------|---|-------|
| 1 | 0,67 | 1 | 7,67 |
| 2 | 3,67 | 2 | 16,67 |
| 3 | 38,33 | 3 | 27,67 |
| 4 | 60,33 | 4 | 43,33 |
| 5 | 79,67 | 5 | 60,67 |
| 6 | 92,00 | 6 | 81,67 |
| 7 | 100,00 | 7 | 96,67 |

Таблица В.6 - Перевод «сырого балла» факторов 4 и 5 в накопленные частоты

| Фактор 4 | | Фактор 5 | |
|--------------|---------------------------|--------------|---------------------------|
| «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) | «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) |
| 0 | 3,00 | 0 | 1,67 |
| 1 | 9,67 | 1 | 4,67 |
| 2 | 25,67 | 2 | 15,00 |
| 3 | 38,33 | 3 | 27,67 |
| 4 | 60,33 | 4 | 43,33 |
| 5 | 79,67 | 5 | 60,67 |
| 6 | 92,00 | 6 | 81,67 |
| 7 | 100,00 | 7 | 96,67 |
| | | 8 | 100,00 |

Таблица В.7 - Перевод «сырого балла» факторов 6 и 7 в накопленные частоты

| Фактор 6 | | Фактор 7 | |
|--------------|---------------------------|--------------|---------------------------|
| «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) | «сырой балл» | Накопленные частоты (в %) |
| 0 | 0,67 | 0 | 4,33 |
| 1 | 3 | 1 | 21,33 |
| 2 | 11,33 | 2 | 43,33 |
| 3 | 20 | 3 | 68,67 |
| 4 | 34,33 | 4 | 83,67 |
| 5 | 54,67 | 5 | 94,00 |
| 6 | 80 | 6 | 99,33 |
| 7 | 100 | 7 | 100 |

Значение показателя: меньше 50 – признак не выражен; 50-74 – признак выражен; больше 74 – признак ярко выражен.

Приложение Г (справочное)

Методика «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии» Е.Е. Рукавишников

Цель: определение уровня сформированности педагогической рефлексии.

Инструкция: требуется дать ответ «да (+)» или «нет (-)» на предложенные вопросы.

Тест:

- 1) Были ли у вас случаи, когда анализ вашего поступка примирял вас с вашими близкими?
- 2) Изменялись ли ваши духовные ценности после того, как вы, проанализировав свои недостатки, приходили к решению изменить их?
- 3) Часто ли вы прибегаете к анализу своего поведения в конфликтных ситуациях?
- 4) Часто ли бывает так, что ваше поведение в конфликтной ситуации зависит от эмоционального состояния?
- 5) Ставите ли вы себя в своем воображении на место какого-либо незнакомого вам неудачливого человека?
- 6) Анализируете ли вы причины своих неудач?
- 7) Долго ли вы вспоминаете встречу с неудачливым человеком?
- 8) Пытаетесь ли вы анализировать свое поведение, если у вас долгое время не возникало проблемных ситуаций?
- 9) Как вы считаете, это связано с личностной потребностью разобраться в себе?
- 10) Вы анализируете свое поведение, чтобы сравнить себя с другими?
- 11) Были ли у вас случаи, когда анализ ситуации приводил к изменению решений, принятых вами ранее, изменению вашей точки зрения или переоценке самого себя?
- 12) Часто ли вы осознаете причины собственных поступков?
- 13) Часто ли вы анализируете поведение окружающих вас людей, избегая анализировать свое?
- 14) Пытаетесь ли вы выявить для себя причины своего поведения?
- 15) Считаете ли вы однозначным и бесспорным для себя мнение человека, авторитетного в интересующей вас проблеме?
- 16) Пытаетесь ли вы анализировать мнения авторитетных людей?
- 17) Подвергаете ли вы критическому анализу позицию авторитетного человека, группы?
- 18) Противопоставляете ли вы мнению авторитетного человека свои хорошо обдуманые аргументы «против»?
- 19) Совпадает ли, как правило, ваша точка зрения на какую-либо проблему с мнением авторитетного человека в этой области?

Приложение Г (продолжение)

20) Пытаетесь ли вы найти причину каких-либо неразрешимых жизненных противоречий, относящихся к вам?

21) Бывает ли так, что человеческие ценности, принятые в обществе, вы подвергаете критическому анализу?

22) Часто ли общественное мнение способно диктовать вам определенный образ мыслей?

23) Считаете ли вы, что умение анализировать вами свое собственное поведение всегда приводит к принятию единственно правильного решения?

24) Пытаетесь ли вы анализировать свое или чужое поведение, если понимаете, что это может привести к появлению отрицательных эмоций, неприятных для вас?

25) Задумываетесь ли вы о поведении посторонних вам людей, сравнивая их с собой?

26) Пробуете ли вы занять позицию постороннего вам человека в конфликтной ситуации, пытаясь сопоставить ее с собственной?

27) Ввели ли вы когда-нибудь дневники, куда записывали свои мысли, переживания

28) Анализируя свои неудачи, склоняетесь ли вы к оценке своего поведения?

29) Часто ли, анализируя свои неудачи, вы в большей степени приходите к выводу, что виноват беспорядок в социальной жизни?

30) Присуща ли анализу вашего поведения в большей степени эмоциональная оценка?

31) Присутствует ли в анализе собственного поведения в большей степени четкая словесная логика?

32) Часто ли общество способно навязать вам определенную манеру поведения?

33) Считаете ли вы обязательным для себя придерживаться всех рекомендаций моды, определенного стиля одежды и т.п.?

34) Часто ли бывает так, что, проанализировав свое поведение, вы меняете свой стиль общения с людьми?

Обработка результатов: ответ, совпадающий с ключом (+), равен 1 баллу.

0 - 11 баллов - низкий уровень развития педагогической рефлексии.

12 - 22 балла - средний уровень педагогической рефлексии.

23 - 34 балла - высокий уровень педагогической рефлексии

Приложение Г (продолжение)

Таблица Г.1 – Ключ к методике «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»

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

Приложение Д (справочное)

Методика «Диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию» Н.П. Фетискин

Цель: определение уровня развития компонентов профессионально – педагогических способностей.

Инструкция: в представленной таблице необходимо отметить в баллах свой уровень развития соответствующих способностей.

Таблица Д.1 – Уровни развития профессиональных способностей «Определение уровня сформированности педагогической рефлексии»

| Когнитивные | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Уровень общеобразовательных знаний | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Уровень общеобразовательных умений | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Уровень педагогических знаний и умений | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Уровень психологических знаний и умений | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Уровень методических знаний и умений | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Уровень специальных знаний | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Гностические | | | | | | | | | |
| Умение ставить и разрешать познавательные задачи | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Гибкость и оперативность мышления | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Наблюдательность | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Способность к анализу педагогической деятельности | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Способность к синтезу и обобщению | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

Приложение Д (продолжение)

Продолжение таблицы Д.1

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Креативность и ее проявления в педагогической деятельности | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Память | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Удовлетворение от познания | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Умение слушать | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Умение владеть разными типами чтения | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Организационные | | | | | | | | | |
| Умение планировать время | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Умение планировать свою работу | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Умение перестраивать систему деятельности | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Умение работать в библиотеках | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Умение ориентироваться в классификации источников | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Умение пользоваться оргтехникой и банком компьютерной информации | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Коммуникативные | | | | | | | | | |
| Способность аккумулировать и использовать опыт самообразовательной деятельности коллег | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Способность к сотрудничеству и взаимопомощи | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Способность организовать самообразовательную деятельность других | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Способность отстаивать свою точку зрения и убеждать других | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Способность избегать конфликтов | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

Приложение Д (продолжение)

Обработка результатов:

Таблица Д.2 – Обработка результатов

| Компоненты профессионально-педагогического саморазвития (ППС) | Уровни ППС (в баллах) | | |
|---|-----------------------|---------|-------------|
| | Низкий | Средний | Высокий |
| Когнитивный | 23 и менее | 24-36 | 37 и более |
| Гностический | 67 и менее | 68-108 | 109 и более |
| Организационный | 27 и менее | 28-42 | 43 и более |
| Коммуникативный | 19 и менее | 20-30 | 31 и более |

Приложение Е (справочное)

Методика «Определение типа темперамента» Г. Айзенк

Цель: определение типа темперамента.

Инструкция: необходимо ответить «да» или «нет» на предложенные вопросы. Для заполнения опросника испытуемому дается 10 минут.

Тест: (вариант В)

- 1) Нравится ли вам оживление и суета вокруг вас?
- 2) Часто ли у вас бывает беспокойное чувство, что вам что-либо хочется, а вы не знаете что?
- 3) Вы из тех людей, которые не лезут за словом в карман?
- 4) Чувствуете ли вы себя иногда счастливым, а иногда печальным без какой либо причины?
- 5) Держитесь ли вы обычно в «тени» на вечеринках или в компании?
- 6) Всегда ли в детстве вы делали немедленно и безропотно то, что вам приказывали?
- 7) Бывает ли у вас иногда дурное настроение?
- 8) Когда вас втягивают в ссору, предпочитаете ли вы отмолчаться, надеясь, что все обойдется?
- 9) Легко ли вы поддаетесь переменам настроения?
- 10) Нравится ли вам находиться среди людей?
- 11) Часто ли вы теряли сон из-за своих тревог?
- 12) Упрямитесь ли вы иногда?
- 13) Могли бы вы назвать себя бесчестным?
- 14) Часто ли вам приходят хорошие мысли слишком поздно?
- 15) Предпочитаете ли вы работать в одиночестве?
- 16) Часто ли вы чувствуете себя апатичным и усталым без серьезной причины?
- 17) Вы по натуре живой человек?
- 18) Смеетесь ли вы иногда неприличным шуткам?
- 19) Часто ли вам что-то так надоедает, что вы чувствуете себя «сытным по горло»?
- 20) Чувствуете ли вы себя неловко в какой-либо иной одежде, кроме повседневной?
- 21) Часто ли ваши мысли отвлекаются, когда вы пытаетесь сосредоточить на чем-то свое внимание?
- 22) Можете ли вы быстро выразить ваши мысли словами?
- 23) Часто ли вы бываете погружены в свои мысли?
- 24) Полностью ли вы свободны от всяких предрассудков?
- 25) Нравятся ли вам первоапрельские шутки?
- 26) Часто ли вы думаете о своей работе?
- 27) Очень ли вы любите вкусно поесть?

Приложение Е (продолжение)

- 28) Нуждаетесь ли вы в дружески расположенном человеке, чтобы выговориться, когда вы раздражены?
- 29) Очень ли вам неприятно брать займы или продавать что-нибудь, когда вы нуждаетесь в деньгах?
- 30) Хвастаетесь ли вы иногда?
- 31) Очень ли вы чувствительны к некоторым вещам?
- 32) Предпочли бы вы остаться в одиночестве дома, чем пойти на скучную вечеринку?
- 33) Бываете ли вы иногда так беспокойны, что не можете долго усидеть на месте?
- 34) Склонны ли вы планировать свои дела тщательно и раньше, чем следовало бы?
- 35) Бывают ли у вас головокружения?
- 36) Всегда ли вы отвечаете на письма сразу после прочтения?
- 37) Справляетесь ли вы с делом лучше, обдумав его самостоятельно, а не обсуждая с другими?
- 38) Бывает ли у вас когда-либо отдышка, даже если вы не делали никакой тяжелой работы?
- 39) Можно ли сказать, что вы человек, которого не волнует, чтобы все было именно так, как нужно?
- 40) Беспокоят ли вас ваши нервы?
- 41) Предпочитаете ли вы больше строить планы, чем действовать?
- 42) Откладываете ли вы иногда на завтра то, что должны сделать сегодня?
- 43) Нервничаете ли вы в местах, подобных лифту, метро, туннелю?
- 44) При знакомстве вы обычно первым проявляете инициативу?
- 45) Бывают ли у вас сильные головные боли?
- 46) Считаете ли вы обычно, что все само собой уладится и придет в норму?
- 47) Трудно ли вам заснуть ночью?
- 48) Лгали ли вы когда-нибудь в своей жизни?
- 49) Говорите ли вы иногда первое, что придет в голову?
- 50) Долго ли вы переживаете после случившегося конфуза?
- 51) Замкнуты ли вы обычно со всеми, кроме близких друзей?
- 52) Часто ли с вами случаются неприятности?
- 53) Любите ли вы рассказывать забавные истории друзьям?
- 54) Предпочитаете ли вы больше выигрывать, чем проигрывать?
- 55) Часто ли вы чувствуете себя неловко в обществе людей выше вас по положению?
- 56) Когда обстоятельства против вас, обычно вы думаете, тем не менее, что стоит еще что-либо предпринять?
- 57) Часто ли у вас «сосет под ложечкой» перед важным делом?

Приложение Е (продолжение)

Обработка и интерпретация результатов:

шкала ложных ответов: «да» – 6, 24, 36; «нет» – 12, 18, 30, 42, 48, 54 - если сумма равна 5 баллов, то проведенный опыт непригоден.

экстраверсия: «да» на 1, 3, 8, 10, 13, 17, 22, 25, 27, 39, 44, 46, 49, 53, «нет» – 5, 15, 20, 29, 32, 34, 37, 41, 51.

нейротизм: «да» – 2, 4, 7, 9, 11, 14, 16, 19, 21, 23, 26, 28, 31, 33, 35, 38, 40, 43, 45, 47, 50, 52, 55, 57.

Принадлежность к типу темперамента выявляется при помощи системы координат, на которой отмечаются результаты по шкале «нейротизм» и шкале «экстраверсия»

Приложение Ж (справочное)

Методика «Индивидуальный стиль педагогической деятельности»
А.К. Маркова, А.Я. Никонова

Цель: определение индивидуального стиля педагогической деятельности
Инструкция: необходимо ответить «да» или «нет» на предложенные вопросы.

Тест:

- 1) Вы составляете подробный план урока?
- 2) Вы планируете урок лишь в общих чертах?
- 3) Часто ли Вы отклоняетесь от плана урока?
- 4) Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив пробел в знаниях учащихся или трудности в усвоении материала?
- 5) Вы отводите большую часть урока объяснению нового материала?
- 6) Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?
- 7) Часто ли Вы обращаетесь к учащимся с вопросами в процессе объяснения?
- 8) В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого ученика?
- 9) Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?
- 10) Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?
- 11) Вы часто используете дополнительный учебный материал при объяснении?
- 12) Вы часто меняете темы работы на уроке?
- 13) Допускаете ли Вы, чтобы опрос учащихся спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового учебного материала?
- 14) Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы учащихся?
- 15) Вы постоянно следите за активностью всех учащихся во время опроса?
- 16) Может ли неподготовленность или настроение учащихся во время урока вывести Вас из равновесия?
- 17) Вы всегда сами исправляете ошибки учащихся?
- 18) Вы всегда укладываетесь в рамки урока?
- 19) Вы строго следите за тем, чтобы учащиеся отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно: без подсказок, не подглядывая в учебник?
- 20) Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?
- 21) Резко ли различаются ваши требования к сильным и слабым ученикам?
- 22) Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?

Приложение Ж (продолжение)

- 23) Часто ли Вы порицаете учащихся за плохие ответы?
- 24) Часто ли Вы контролируете знания учащихся?
- 25) Часто ли Вы повторяете пройденный материал?
- 26) Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми учащимися?
- 27) Как Вы думаете, учащимся обычно интересно у Вас на уроках?
- 28) Как Вы думаете, учащимся обычно приятно у Вас на уроках?
- 29) Вы постоянно поддерживаете высокий темп урока?
- 30) Вы сильно переживаете невыполнение учащимися домашнего задания?
- 31) Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на уроке?
- 32) Вас отвлекает «рабочий шум» на уроке?
- 33) Вы часто анализируете свою деятельность на уроке?

Обработка и анализ результатов:

Максимальное количество ответов по ЭИС, ЭМС, РИС или РМС определяет принадлежность к стилю деятельности.

Ключ к тесту: за каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл.

ЭИС: 2,3,5,11,12,13,14,16,17,21,22,26,27,28,29.

ЭМС: 1,3,4,5,6,7,9,11,12,15,16,17,19,20,22,23,24,25,27,28,29,30,31,32,33.

РИС: 2,3,4,6,7,8,9,10,11,13,18,20,22,25,26,27,28.

РМС: 1,4,6,7,8,9,10,18,19,20,23,24,25,31,32,33.

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС) - высокий уровень знаний, артистизм, контактность, проницательность, умение интересно преподать учебный материал, увлечь учеников преподаваемым предметом. Недостатки: отсутствие методичности, недостаточное внимание к уровню знаний слабых учеников, недостаточная требовательность, завышенная самооценка, демонстративность. Рекомендации: уменьшить количество времени, отводимого объяснению нового материала; тщательно контролировать, как усваивается материал; давайте подробную и объективную оценку каждому ответу; повышайте требовательность.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС) - высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно преподать учебный материал, умение активизировать учеников, возбуждая у них интерес к особенностям предмета, умелое использование и варьирование форм и методов обучения. Недостатки: несколько завышенная самооценка, некоторая демонстративность, повышенная чувствительность, обуславливающие. Рекомендации: дайте возможность в полной мере высказаться Вашим учащимся, старайтесь проявлять больше сдержанности.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС) - высокий уровень знаний, контактность, проницательность, требовательность, умение ясно и четко преподать учебный материал, объективная самооценка, сдержанность. Недостатки: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения,

Приложение Ж (продолжение)

недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на уроке. Рекомендации: практикуйте коллективные обсуждения, проявляйте больше изобретательности в подборе увлекających учащихся тем.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС) - методичность, внимательное отношение к уровню знаний всех учащихся, высокая требовательность. Недостатки: неумение поддерживать у учеников интерес к изучаемому предмету, использование стандартного набора форм и методов обучения, предпочтение репродуктивной деятельности учащихся, нестабильное эмоциональное отношение к учащимся. Рекомендации: применяйте поощрения хороших ответов, расширяйте арсенал методических приемов, варьируйте разнообразные формы занятий.

Приложение И (справочное)

Психологический тренинг по развитию личностно-профессиональных особенностей педагогов

Занятие 1 (вводное).

Задание .

Рассказать участникам тренинга об актуальности изучения ИСТД педагогов, о необходимости развития их личностно-профессиональных особенностей. Ознакомить участников о целях и задачах тренинга, методах работы. Рассказать о структуре занятий (см. введение).

Задание .

Провести диагностику личностно-профессиональных особенностей участников тренинга.

Занятие 2.

Приветствие (каждое занятие).

Участникам предлагается выбрать себе имя, по которому все члены группы в течение всего тренинга будут обращаться к ним только по этому имени. Имя может быть любым: уменьшительное ласкательное от своего имени, имя и отчество, забавная кличка, имя кумира и т.п. Далее первый участник называет свое имя, второй – имя предыдущего и свое, третий – имена двух предыдущих и свое и т.д. Последний, таким образом, должен назвать имена всех членов группы, сидящих перед ним. Записывать имена нельзя – только запоминать. Приветствие используется в начале каждого занятия. При этом участники к своему выбранному имени добавляют каждый раз еще по одному слову или словосочетанию, например, на темы «Моя мечта», «Мое самое большое достоинство», «Предмет моей гордости» и т.п.

Мини-лекция «ИСТД».

Трудовая деятельность по мнению В.Н. Дружинина, - это процесс активного изменения природы, материальной и духовной жизни общества, направленный на удовлетворение потребностей человека и создания различных ценностей. Одним из видов трудовой деятельности является педагогическая деятельность. Согласно В.В. Давыдову, педагогическая деятельность- это «создание, хранение и передача подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения».

ИСТД педагогов – это характерная для конкретного педагога совокупность приемов и способов деятельности, обусловленная его личностно-профессиональными особенностями и способствующая эффективному выполнению педагогической деятельности.

Проявляется ИСТД педагога в темпераменте; характере реакций на различные педагогические ситуации; избрании методов и способов обучения и воспитания, наказаний и поощрений; стиле педагогического общения; манере поведения; способах психолого-педагогического влияния на учащихся.

Приложение И (продолжение)

Педагоги, которые нашли свой ИСТД удовлетворены профессиональным выбором, с радостью отдают себя работе, сохраняют профессиональное долголетие.

Задание «Принятие правил в тренинговой группе».

Ознакомить участников с правилами тренинга: конфиденциальность, активное участие, искренность в общении, «Я-высказывание, уважение к говорящему, не оценивать говорящего, не опаздывать.

Задание «Игра-разминка».

Участникам предлагается сесть в круг и бросая друг другу мяч, называть прилагательные, характеризующие, с их точки зрения, педагогов.

Необходимо быть внимательным и не повторяться. Игра продолжается до тех пор, пока у участников не появятся затруднения с поиском новых определений. После этого им предлагается, бросая мяч, называть глаголы, характеризующие деятельность педагога.

Задание «Какой Я».

Участникам предлагается записать в два столбика качества, характеризующие их как педагогов. В первый столбик - качества, которыми они обладают, с их точки зрения, и которые будут способствовать их профессиональному росту, успешности профессиональной деятельности. Во второй столбик - те качества, которые могут мешать им в профессиональной деятельности. Затем участники на другом листе записывают качества, которыми, с их точки зрения, должен обладать педагог-профессионал.

Задание «Идеальный педагог».

Участникам тренинга предлагается вспомнить и представить себе педагога, сыгравшего важную роль в их жизни. Затем участники разбиваются на две группы. Каждой группе нужно будет, посоветовавшись составить портрет идеального педагога. Далее первая группа предлагает свой вариант «идеального педагога» с пояснениями (записывается на доске).

Для второй группы работа усложняется: представление своего портрета - «идеального педагога» пройдет в виде ответов на вопросы: С чем в списке предыдущей группы вы согласны? Что вы сами предлагаете добавить? Что в этом списке вы бы изменили, уточнили?

Последний шаг дискуссии - ранжирование, либо выделение трех наиболее значимых с точки зрения профессии качеств личности (записывается на доске).

Задание «Ключи».

Участникам демонстрируются связка ключей, символически выражающая возможность что-то открыть или, наоборот, закрыть для себя в профессии педагога. Участники, по очереди берут ключи в руки и рассказывают о своих целях в педагогической деятельности, а также о том, с чем именно связаны его цели: придется им что-то открывать или, наоборот, «запирать».

Завершение занятия (каждое занятие).

Приложение И (продолжение)

Участникам тренинга необходимо ответить на вопросы:

- 1) Что нового узнали о себе, о коллегах?
- 2) Как будете использовать эти знания?
- 3) Чему научились?
- 4) Как это пригодится в будущем?
- 5) Что было важным?

Участникам тренинга на специальных бланках необходимо поставить отметки по 10-ти бальной шкале по четырем критериям:

- 1) Деятельность ведущего.
- 2) Содержание занятия.
- 3) Деятельность участника (самооценка).
- 4) Психологический климат в группе.

Занятие 3 .

Задание Мини-лекция «Профессиональная направленность педагога»

Говоря о личностно-профессиональных особенностях педагогов, оказывающих непосредственное влияние на формирование эффективного ИСТД, в первую очередь необходимо сказать об их профессиональной направленности. Направленность личности - это система мотивов как основных побудителей деятельности, где одни мотивы (смыслообразующие) побуждают к деятельности, а другие играют роль побудительных факторов (А.Н. Леонтьев). Профессиональная направленность личности – это совокупность движущих человеком мотивов, интересов, установок, проявляющихся в ориентации на конкретный вид трудовой деятельности (Т.П. Коваленок). Как разновидность профессиональной направленности личности выступает профессиональная направленность педагога, понимаемая как интерес и любовь к педагогической профессии, стремление овладеть основами педагогического мастерства, потребность в педагогической деятельности.

Задание «Гостиница».

Выбрать среди участников тренинга одного администратора гостиницы и троих педагогов; остальные участники выполняют роль приезжих. Причем, участники не должны знать, кто из них педагог, а кто приезжий.

Предлагается следующая ситуация. В гостинице есть три свободных номера. Администратору дано указание поселить в них педагогов. Однако информация, которой он владеет, нечеткая: он не знает ни пола, ни возраста, ни конкретной специализации педагогов, ни целей их приезда. Возле своего окошка он поместил табличку: «Места только для педагогов». Вместе с тем он обнаружил, что сегодня в гостиницу большой наплыв приезжих, а мест нет, он вынужден отказывать. Администратору известно, что люди, желающие заполучить место, прибегают к разным уловкам, пытаются выдать себя за педагогов. Ему нужно быть начеку. Видя табличку, все начинают выдавать себя за педагогов. Администратор должен на свое усмотрение поселить трех человек.

Приложение И (продолжение)

Задание «Объявление».

Каждый участник должен составить объявление о своих услугах (репетиторство, гувернерство, консультирование, развивающая работа, обучение и т.д.), которое бы отражало профессиональную уникальность и включало нечто такое, чего не может предложить другой специалист. Затем каждый участник зачитывает свое объявление перед всеми. Остальные участники могут задавать любые вопросы, касающиеся содержания объявления.

Задание «Жизненный и профессиональный кодекс педагога».

Согласные и гласные буквы русского алфавита (кроме Е, Ё, Ъ, Ы, Ю, Щ) делятся между участниками. Задача участников - сформулировать несколько значимых лично для них и для мира в целом жизненных и профессиональных правил, которые начинались бы на те буквы алфавита, которые им достались. По завершении работы группе предлагается организовать совместное прочтение правил. Соблюдая порядок букв русского алфавита, участники зачитывают сформулированные ими законы. Так получается единый жизненный и профессиональный кодекс педагога. Например: «Б» - быть всегда внимательным и чутким к проблемам других людей; «И» - искать себя во всем, искать себя всегда; «Л» любить и уважать личность другого; «М» - можно существовать, но жить - этому надо долго учиться и т.д.

Задание Проектное рисование «Я – педагог».

Участникам необходимо создать рисунок-автопортрет. Особенностью этого автопортрета будет необходимость подчеркнуть в нем свои профессиональные черты. Участники распределяются по помещению таким образом, чтобы работа над рисунком осталась в тайне от других. Неподписанные рисунки собираются и группа приступает к их анализу. Рисунки предъявляются по очереди, без указания авторства.

Занятие 4.

Мини-лекция «Истинная педагогическая направленность».

Профессиональная направленность педагога, по мнению Л.М. Митиной, может быть представлена в виде иерархической структуры:

- 1) направленность на ребенка (забота, содействие развитию его личности и самоактуализации его индивидуальности);
- 2) направленность на себя (самосовершенствование и самореализация в педагогической деятельности);
- 3) направленность на предметную сторону педагогической деятельности (содержание учебного предмета).

Автор отмечает, что истинная педагогическая направленность включает в себя и «самосозидание» и содействие самоактуализации учеников.

Приложение И (продолжение)

Н.В. Кузьмина выделяет три типа профессиональной направленности педагога:

- 1) истинно-педагогическая направленность;
- 2) формально-педагогическая направленность;
- 3) ложно-педагогическая направленность.

Н.В. Кузьмина отмечает, что только истинно-педагогическая направленность, состоящая из устойчивой мотивации на формирование личности учащегося, способствует эффективности педагогической деятельности.

Задание «Педагог, родитель, ученик».

Участникам раздать карточки с заданиями: «похвалить», «утешить», «ободрить», «отругать» и т.п. Каждый должен найти соответствующие слова и выполнить доставшееся ему задание с трех позиций: родителя, педагога и ученика, обращаясь к соседу, представив его учеником.

Задание «Моя профессиональная роль».

Группа садится в круг, и каждому участнику дается карточку, на которой зафиксирована определенная профессиональная позиция-роль. Рекомендуется иметь следующий набор карточек: «Помощник», «Мама», «Воспитатель», «Лидер», «Авторитет», «Информатор», «Идеал», «Самый-самый...», «Добряк», «Наблюдатель», «Посредник между учеником и родителем», «Интеллектуал», «Урокодатель», «Предметник», «Оценщик», «Сухарь», «Судья», «Друг», «Игрок», «Товарищ».

Каждый из участников группы получает свою карточку, где обозначена позиция-роль. Он читает карточку и говорит, в чем он согласен с такой характеристикой профессиональной позиции педагога, а в чем нет. При активном несогласии с обозначенной позицией-ролью педагога участник может назвать роль, которую, по его мнению, необходимо реализовывать при общении с младшими школьниками, старшими, студентами.

Задание «Я-учитель, я-ученик».

Задание выполняется в несколько этапов.

Сначала участникам предлагается написать в первый столбик характеристики педагога, которого они хотели бы видеть в качестве своего представителя. Во второй столбик нужно записать характеристики ученика, которого они хотели бы учить. Каждый работает самостоятельно.

Затем участникам предлагается сравнить характеристики двух столбиков, проанализировать их как количественно, так и качественно. Для более эффективной оценки результатов данный этап задания может выполняться в парах, когда участники обмениваются своими записями и проводят анализ друг друга.

Приложение И (продолжение)

Задание «Учитель глазами ученика».

Участникам предлагается подумать над значением слов проницательность, справедливость, честность, доброта.

Профессионально важные качества учителя: проницательность - способность быстро и верно понимать сущность чего-либо, справедливость понятие о должном, содержащее в себе требование соответствия деяния и воздаяния; соответствия прав и обязанностей, труда и вознаграждения, заслуг и их признания, преступления и наказания; честность - моральное качество, которое отражает одно из важнейших требований нравственности, включает правдивость, принципиальность, верность принятым обязательствам; доброта - проявление искренних, добрых чувств по отношению к кому или чему-либо; свершается добровольно, бескорыстно.

Далее участникам предлагается подобрать к каждому слову синонимы. Проницательность - дальновидность, суждение; тонкость, интуиция, наблюдательность, проникновение, острота, пенетрация, ясновидение, зоркость, проникновенность, провидение, прозорливость. Справедливость - беспристрастие, нелицеприятность, непредубежденность, непредвзятость, объективность, правда, честность. Честность - добросовестность, прямотушие, неподкупность, беспорочность, правдивость. Доброта - беззлобие, благодушие, благодушность, благость, гуманность, добродушие, добросердечие.

Далее участникам предлагается подобрать к каждому слову антонимы. Проницательность - близорукость, недальновидность. Справедливость - предвзятость, ложь. Честность - ложь, обман. Доброта - грубость, жестокость, злость.

Задание.

Рассказы-эссе «Из рассказов четвероклассника Максима Неуемного (Ю.Л. Львова)». Это рассказы о педагогических поражениях и победах в многогранном труде педагога. Каждый рассказ - педагогическая ситуация.

Проницательность.

Перед тем как нам дать участок для уборки школьного двора, классный нас выстроил. Проницательно всех осмотрел, а про меня сказал безнадежно: «Этот точно работать не будет» - и взял у меня из рук метлу. Я убежал, спрятался, дождался, когда уйдет классный, нашел другую метлу и убирал с ребятами двор до последней соринки.

Справедливость.

Наших три класса коллективно повели в кино. Учительница всех пропускала в зрительный зал гуськом. Я зашел, стал искать свое место и вижу, что у меня два билета: мой и Вовкин. Значит, Вовку не пропустят! Скорее выбежал, нашел взволнованного Вовку, и мы с ним встали в конец очереди. Учительница увидела у меня оторванный контроль, как схватит за плечо: «Не можешь без хитростей! Где билет?» - и выгнала из строя. Но я фильм все-таки посмотрел: я

Приложение И (продолжение)

побежал в другую дверь, там билеты проверяла не учительница, объяснил все тете-контролеру, и она меня пропустила.

Честность.

Сначала был простой диктант, а на другой день - директорский. В простом диктанте за ошибки оценки ставят нам, а в директорском - за наши ошибки оценки ставят учительнице. На простом диктанте я одно слово не расслышал, заглянул к Элле, а учительница как повернет рукой мою голову к тетради носом... Сегодня директорский диктант. Даже завуч на последней парте сидела. Учительница диктует медленно-медленно. Я пишу, стараюсь. Вдруг вижу - на моем листе палец с покрашенным ногтем. Ну, я дальше пишу, а палец как надавит на тетрадь, аж побелел. Я всмотрелся, куда давит палец. Ах, это я в слове «честность» «т» пропустил. Я быстренько вставил, а учительница дальше пошла между рядами.

Доброта.

Про одну учительницу из старших классов все говорили, что она добрая. Мы с Вовкой по коридору бежали. Меня кто-то хватил за руку. Смотрю, а это та учительница. Глаза у нее круглые и огнем от злости горят, рот узкий-узкий и кричит: «Ты что?! Знаешь, кто ты?!» Я испугался, забыл, кто я, а она вдруг вся переменялась, заулыбалась ласково и так «по-бабушкиному» говорит: «Ты ведь хороший мальчик, больше не будешь бегать? Да?» Я повернулся, а рядом директор стоит.

Ты мне веришь?

- Ты мне веришь? - склонилась надо мной наша учительница математики.

Я опомниться не успел, как сказал:

- Верю! - сказал и вспомнил, что по телевизору показывали, как одна очень хорошая учительница или знаменитый доктор, я не понял, от заикания людей вылечивает. Главное, чтоб человек поверил, что вылечится. Те, кто вылечивался, других начинал лечить и так же хотел, чтобы человек ему верил. И наша учительница, значит, хотела мне внушить, что если я буду очень-очень-очень сосредоточиваться на уроках, то сразу все буду понимать и смогу задачи решать. Только поверить ей надо... А как же я могу ей поверить, когда два урока назад был такой случай. Написала она на доске условие задачи и говорит:

- Кто самый первый правильно решит, тот получит «пять» и за четверть тоже.

Все ребята схватились, стараются. Я-то нет, я знаю, что по математике не очень тяну, а Вовка, мой друг, раскраснелся весь, дрожит, торопится. И что же? Решил!

- Вовка первый! - крикнул я за него, потому что у него голос от волнения перехватило. Наша Ольга Даниловна взяла Вовкину тетрадь, глазами водит и говорит:

- И представьте - верно решил!

- Так ставьте «пять»! - это опять я дневник Вовкин протягиваю.

Приложение И (продолжение)

- «Пять» - то оно «пять»... - и понесла дневник к учительскому столу.

Ну, а мы с Вовкой весь урок хорошо сидели и все выполняли, что учительница задавала, а как звонок - побежали за дневником. Раскрыли его, а там «4» стоит...

Хотите - верьте, хотите - нет...

Мальчишки-семиклассники придумали игру: спускаются на нижний этаж и с половины лестницы что есть силы напружинятся и прыгают вперед, чтобы за притолоку ухватиться (тут когда-то дверь была, потом ее убрали, а притолока осталась). Так вот, мальчишки за эту притолоку от бывшей двери схватятся, покачаются и спрыгнут на пол. Довольные, аж завидно! Я тоже попробовал, но ничего не вышло. Ребята меня на смех подняли: «Куда лезешь, мелкота!» Ну, думаю, посмотрим, еще не вечер... Теперь после уроков только дождусь, чтоб все разошлись, и упражнения начинаю: сбегая с лестницы, на середине напрягаюсь, прыгаю и... только коленки отшибаю. Не получается. Мне бы повыше быть! Ну а сегодня прыгал, прыгал и хлоп - ухватился за притолоку.

Руки побелели от напряжения, но ничего, качнулся, сейчас на пол спрыгну. Р-раз! Что такое? Руки отпустил, а на ноги не встал, но и не упал. Сижу на чем-то мягком! Встряхнулся, чтобы разобраться, что это подо мной. Посмотрел - и зажмурился, чтобы в себя прийти, снова посмотрел - а это чья-то голова! Волосы светлые, вьются... Да это голова нашего директора, и я сижу верхом на его плечах, и он идет молча, уверенно, спокойно, а мне нехорошо стало, голова закружилась, я чуть не свалился. Он легонько рукой ноги мои к пиджаку прижал, а я, чтобы не упасть, за шею его обхватил... Так я на нем в учительскую и въехал. Учителя кто на полуслове остановился, кто голову от журнала поднял, кто отпрянул в изумлении. Я ни жив ни мертв сполз с его плеч. Стою, соплю, в ковровую дорожку глазами уперся. Директор постоял немного, потом наклонился.

- Так это знаменитый Максим Неумный! - узнал кто-то.

- А как же! Он самый. С приездом тебя! - проговорил надо мной директор и добавил: - Ну, иди, прыгай дальше, может быть, и получится...

Я стою, соплю.

- Иди, чего же ты?

Я вышел, а за мной классная шагнула, двери учительской прикрыла, прошептала: «Ух, была бы я директором, дала бы тебе!» Я посмотрел ей в

Занятие 5.

Мини-лекция «Личностно-ориентированное отношение к ученикам»

Истинно-педагогическая направленность не может проявляться без личностно-ориентированного отношения к ученикам, цель которого заключается в обеспечении ребенку чувства психологической защиты, психологического здоровья, доверия к миру, формировании личности, развитии индивидуальности.

Приложение И (продолжение)

Опираясь на позиции личностно-ориентированного отношения к ученикам, выделяют следующие способы общения педагога с учениками: понимание - умение видеть «изнутри», смотреть на мир одновременно с двух точек зрения своей собственной и ребенка, видеть побудительные мотивы, движущие детьми; принятие - безусловно положительное отношение к ребенку, к его индивидуальности, признание его уникальности; признание - право голоса ребенка в решении тех или иных проблем.

Тактика общения - сотрудничество; создание и использование ситуаций, требующих от детей проявления интеллектуальной и нравственной активности; динамика стилей общения

Личностная позиция педагога: исходить из интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития. Формирование внутренней личностной позиции педагога, ориентированной на интересы ребенка, перспективы его развития, на восприятие воспитанников как равноправных партнеров в условиях сотрудничества, невозможно без переосмысления собственных педагогических взглядов, убеждений, без самоанализа, самопознания и самоопределения личности в целом.

Задание «Мои сильные стороны».

Участники делятся на группы по три-четыре человека. Каждый участник в группе должен рассказать остальным о чертах личности, которые он считает лучшими в себе, которые он мог бы выдвинуть в качестве примера детям и хотел бы сформировать у своих учеников. Все высказывания должны быть в утвердительной, а не условной форме, т.е. исключить слова типа «возможно», «наверно» «может быть».

На основании самопрезентаций каждая группа составляет сборный портрет лучших черт с указанием на то, какие, благодаря им, качества личности детей они могут воспитать, будучи напарниками.

Задание «Звезда».

Иллюстрируемый способ общения - понимание

Глядя на изображение через зеркало, участники должны провести линию между внешней и внутренней звездами. Это упражнение хорошо иллюстрирует возможности ребенка в период созревания головного мозга и ограниченность этих возможностей.

Задание «Композиция»

Иллюстрируемый способ общения - понимание

Участники делятся на две команды. Обеим командам дается задание: нарисовать композицию из геометрических фигур – двух треугольников, трех квадратов и одного прямоугольника. Когда рисунки готовы, команды обмениваются капитанами. Капитан, придя в чужую команду, смотрит рисунок и уже своей команде начинает объяснять, как изобразить то же самое (при этом

Приложение И (продолжение)

задавать дополнительные вопросы нельзя). Потом это же делает второй капитан. По окончании рисования предлагается сравнить получившиеся рисунки с «подлинниками» и найти отличия. Первое слово для высказывания своих впечатлений от упражнения предоставляется капитанам.

Задание «Подкрепление»

Иллюстрируемый способ общения - принятие.

Двое желающих должны выйти за дверь. Оставшимся дается инструкция задумать предмет из имеющихся в помещении и место, на которое активному участнику необходимо будет его перенести. Сложность упражнения заключается в двух моментах. Во-первых, ни сам предмет, ни его новое место не называются напрямую, а ответы с уточнениями на вопросы водящего носят завуалированный, расплывчатый характер. Во-вторых, группе дается задание: первому игроку давать отрицательное подкрепление всех его слов и поступков (с помощью критики, негативных оценок отдельных его действий и личности в целом, пренебрежительной невербальной информации), а второму - положительное (используя слова поддержки, радости за успешные действия, уверения в пустячности совершенных неверных поступков, восхищения, комплиментов и т.д.).

Приглашается активный участник и ему дается задание: определить задуманный группой предмет и перенести его на другое место. Процедура совершается по очереди с каждым игроком, отличаясь только в характере эмоционального подкрепления.

Задание «Самопознание».

Иллюстрируемый способ общения - признание.

Между участниками распределяются буквы, составляющие слово «самопознание». Участники говорят сколько, на их взгляд, слов можно составить из этого набора букв. Далее участники составляют слова из букв. Одновременно проверяется, есть ли разница между индивидуальными представлениями и групповыми возможностями.

Занятие 6.

Мини-лекция «Стиль общения с учениками».

Выделяют три стиля общения педагогов с учениками: авторитарный, демократический, либеральный. Авторитарный стиль общения с учениками предполагает приказную или командную форму распоряжений, единоличные решения, пресечение чужой инициативы. Он не способствует созданию творческой атмосферы в классе (группе), точнее — обычно ее исключает. Демократический стиль общения с предполагает учет мнения учеников, их потребностей и интересов, совместные поиски решения возникающих задач и, в то же время, меры, принимаемые для поддержания дисциплины в классе (группе). При либеральном стиле общения с учениками педагог полностью ориентирован на их потребности и проблемы, его требования и контроль недостаточны, в результате чего страдает дисциплина.

Приложение И (продолжение)

Задание «Стиль общения».

Из участников тренинга выбрать одного «провинившегося» ученика. Остальная часть группы - авторитарные педагоги - ругают провинившегося. Примерные ответы участников тренинга, произносим по кругу: «Как я сказала, так и будет» «не возражай» «Я не потерплю!» «Только посмей сделать по-своему!»

Далее, все участники тренинга - либеральные педагоги, которые ведут разговор с новым учеником. Примерные ответы участников тренинга, произносим по кругу: «Как хочешь. Хочешь - выполняй, не хочешь - не надо!» «Поступай, как знаешь!»

Далее, все участники тренинга - демократические педагоги, которые ведут разговор с новым учеником. Примерные ответы участников тренинга, произносим по кругу: «Давай подумаем вместе и решим, как лучше сделать» , «На мою помощь ты всегда можешь рассчитывать», «Я уверена у тебя все получится!» «Ты молодец!»

Задание «Профессиональные стереотипы».

Предполагая, что стереотип - это уверенность в том, что люди обладают некоторыми схожими качествами, участникам предлагается на листочках дать описание: студента; психолога; бедняка; преподавателя- мужчины; сельского учителя; артиста; молодого учителя - девушки; врача; продавца; директора школы. Участники зачитывают свои описания.

Затем каждый участник подчеркивает те качества, из написанных на листочке, которые, на его взгляд, могут соответствовать лично ему. Неподписанные листочки собираются, подчеркнутые свойства зачитываются. Группе предлагается угадать, кто автор. После этого проводится обсуждение.

Задание «Неприняемый».

Группа делится пополам. Одна половина образует внутренний круг, это участники дискуссии. Другая - внешний, это наблюдатели, которым также предстоит держать над головами членов дискуссии таблички, определяющие их должностной статус в учреждении: методист, воспитатели, психолог. Только на одной табличке имеется надпись, указывающая не должность, а положение этого работника в коллективе - «неприняемый». Таблички раздаются таким образом, чтоб их содержание было видно всем, кроме участника, к которому она относится. Задается тема дискуссии, а именно - подготовка педагогического совета по теме «Ознакомление с особенностями личностно-ориентированного общения с детьми». Все включаются в обсуждение темы, игнорируя «неприняемого».

Комментарии:

Действие групповых стереотипов: если у человека есть определенный «ярлык», то отношение к нему строится уже в прямой зависимости от него; при этом никто не обязан поддерживать эти стереотипы - каждый свободен делать свой выбор, независимый от общепринятого.

Приложение И (продолжение)

Во время проведения упражнения игроки будут стараться показать каким-либо образом отношение к «особому» игроку, однако это не является единственной стратегией поведения - можно наоборот стараться поддержать человека, непринимаемого в коллективе, попытаться показать его лучшие стороны. Если в группе принято навешивать ярлыки, никто не застрахован от подобного. Если в группе приняты искренние отношения, без скрытых мотивов, то каждый член этой группы чувствует себя более уверенно и свободно.

Отношение к любому человеку (и конечно, к маленькому) должно строиться на основе принятия его личности, уважения к нему; если в ребенке что-то не нравится, всегда в нем есть что-то, что является его достоинством, являющимся ценным и значимым для взаимодействия с другими.

Задание «Руки».

Участники должны соединить ладони рук на уровне груди, а затем надавить правой ладонью на левую. Известно, что левая рука бессознательно начинает оказывать сопротивление.

Задание.

Рассказ-воспоминание Ю.Л. Львовой «Спросите у моей учительницы»

Слово учителя! Мы, учителя размышляя о его значении слов привыкли связывать свои раздумья с уроком, на котором наше слово звучит то пропагандистски страстно, то объяснительно мягко и настойчиво, то строго вопросительно, то весело и задорно. На уроке слово обращено ко всему классу, хотя, конечно, нередко предназначено кому-нибудь одному. Это на уроке. А если слово сказано в обычном внеурочном общении с ребятами, в перемену, после занятий, по дороге домой, в походе, на репетициях вечеров - как и чем тогда «наше слово отзовется»? И отзовется ли? Может быть, вне урока оно теряет свою силу воздействия и значимость? Нет, не теряет. И отзовется. Только мы об этом, мне кажется, мало думаем, редко помним, хотя и восхищаемся стихами Вадима Шефнера: «Словом можно убить, словом можно спасти... словом можно полки за собой повести...»

Сколько несправедливых обид, о которых ты, учитель, и не подозреваешь, иногда испытывают ученики от случайно, необдуманно сказанного тобой слова! Оказывается, Алеша принял какое-то замечание исключительно на свой счет, оно ему показалось обидным, и вот уже между нами барьер. А ты не знаешь, почему, так как этого случайного слова уже не помнишь и теперь бьешься за понимание. Девятиклассница Н. стала здороваться как-то особенно: гордо вздергивая подбородок... и смотрит настороженно. А вон тот - вопросительно, недоуменно... Что же это? Когда и что я им сказала? Мимоходом, смеясь, не придавая значения слову, а оно вон как отозвалось. Кто-кто, а учитель всегда должен помнить: в подборе слов, их сочетании, интонации может быть заключено и спасение, и возвышение, и утверждение, и решение жизненно важной проблемы.

Приложение И (продолжение)

..Театр был переполнен. Зрители сидели и стояли где только можно было. Царила радостная приподнятая атмосфера: на сцене творческий отчет любимого в городе театра, сменяли друг друга сцены из спектаклей. Все дышало творческим накалом, свежестью, новизной. Ведущий программы - главный режиссер, стройный, молодой, подтянутый, хотя его красивая шевелюра, борода, усы уже седые. Умно, остроумно, находчиво ведет он диалог со зрительным залом. Вопросы, ответы, вопросы, ответы...

И вдруг - после паузы: «А вот интересная просьба: «Расскажите, почему вы решили связать свою судьбу с театром». Но об этом надо было бы спросить не меня, а мою учительницу литературы. Это было очень давно. Я учился, кажется, в восьмом классе. Литкружок ставил спектакль, в котором мне роли не дали, но я все равно принимал во всем активное участие: бывал на репетициях, горячо реагировал на удачи и неудачи товарищей и все время что-нибудь подсказывал учительнице. И вот, когда стал особенно рьяно вмешиваться в ее указания, моя учительница тяжело вздохнула и, положив мне руку на плечо, объявила: «Быть тебе режиссером». Ну, я ее и послушался! Впрочем, пусть она за это и отвечает. Она - гостя нашего города и сегодня здесь, в зале, я ей низко кланяюсь и с радостью даю ей слово».

Как вы понимаете, речь шла обо мне. Сначала я приняла это предложение за шутку, но зал стал требовать моего ответа. Ни жива ни мертва, едва выбравшись из тесноты рядов, я поднялась на сцену и что-то говорила о том, что, мол, плох тот учитель, которого не обгоняют его ученики, и т.д. и награжденная аплодисментами вернулась на свое место, совершенно удрученная... Дело в том, что я совершенно не помнила: при каких обстоятельствах и что именно я говорила когда-то своему ученику, нынешнему режиссеру. Конечно, и спектакли были, и занятия драмкружка были, и этот мальчик был, но слов своих не помню.

Я вдруг явственно ощутила ответственность за каждое свое слово, почувствовала, какая опасность может таиться в каждом учительском слове, и в то же время я ощутила гордость за его целительное, спасительное значение. Это чувство было настолько сильным, что мне стало страшно перед своей совестью и учительским долгом. Так страшно и ответственно, что я посчитала необходимым поделиться этим со своими коллегами, особенно молодыми. Потому что там, в театре, я поняла: какое счастье, что этим мальчиком, этим восьмиклассником, которому я так смело предрекла будущее, оказался ныне профессор, народный артист, талантливый режиссер!

Занятие 7.

Мини-лекция «ВМ, ВПМ, ВОМ»

Понимая под профессиональной направленностью педагога, мотивация к педагогической деятельности, исследователи выделяют три вида мотивации: ВМ, ВПМ, ВОМ. Н.В. Кузьмина и А.Л. Реан отмечают, что удовлетворенность педагога профессией тем выше, чем выше у него вес ВМ (деятельность значима

Приложение И (продолжение)

сама по себе, стремление развиваться и самосовершенствоваться, раскрыть свои способности, стремление к самореализации, наполнению своей жизни большим смыслом, деятельность ради удовольствия от этой деятельности) и ВПМ (потребность социального престижа, уважения коллег, материальных благ и т.п.) и низкий – ВОМ (потребность самозащиты, характеризуется стремлением избежать осуждения со стороны дирекции и т.п.).

Задание «За и против».

Участники становятся в круг. Бросая мяч друг другу, необходимо называть аргументы «за» и «против» педагогической деятельности. Доводы должны чередоваться (тот, кто начинает, бросая мяч, предлагает аргументы «за», второй - «против», третий - «за» и т.д.). В игре могут использоваться формулировки: «Педагогическая деятельность нужна потому, что...», «Педагогическая деятельность не нужна потому, что...»

Задание «Мое представление об образовании будущего».

Задание проводится в несколько этапов.

I этап: «Педагог будущего». Участники разбиваются на пары и садятся друг против друга. Партнеры по очереди говорят друг другу фразу: «Педагог будущего будет такой же, как и сегодня, и десять, и пятьдесят лет назад, он...» Один начинает, потом другой, потом опять первый. Затем, работая в тех же парах, студенты говорят другую фразу: «Педагог будущего будет отличаться от сегодняшнего педагога, он...» После завершения работы в парах участники садятся в круг и делятся своими впечатлениями, новыми открытиями, озвучивают наиболее интересные, на их взгляд, характеристики педагога будущего. Данное задание помогает актуализировать наиболее важные, «вечные» педагогические ценности, качества педагога, которые не зависят от социальных и политических перемен, а также выявить значимые характеристики, формирующиеся под влиянием новых социальных условий.

II этап: «Ученик будущего». Участники вновь работают в парах, в той же последовательности, что и на первом этапе. Вначале отрабатывается фраза: «Ученик будущего будет такой же, как и сегодня, и десять, и пятьдесят лет назад, он...» Затем — фраза: «Ученик будущего будет отличаться от сегодняшнего ученика, он...» По окончании работы в парах проводится коллективное обсуждение. Задание позволяет осознать, что ребенок всегда остается ребенком, однако его интересы, ценности, взгляд на жизнь, отношение к миру могут меняться в зависимости от тех перемен, которые происходят в обществе.

III этап: «Проект образования будущего». Участники делятся на 3 группы. Желательно, чтобы в группы объединились те, у кого в ходе предыдущей работы были выявлены общие ценностно-смысловые представления и установки, общий взгляд на то, каким должно быть образование будущего, иными словами, единомышленники. Каждая группа будет представлять авторский коллектив, которому предстоит проектировать

Приложение И (продолжение)

модель образования будущего. Проект образования будущего может быть представлен в любой творческой форме: стихах, рисунках, сказках, былинах, научном изыскании, анекдотах и т.д. В коллективном обсуждении вычерпываются основные характеристики образования будущего с учетом результатов работы на первых двух этапах: особенности отношений между педагогами и учениками, содержание учебной и внеучебной деятельности, методы обучения и воспитания и др. Проект может быть фантастическим, но при этом все же отражать основные тенденции и условия культурного развития общества. Когда все готовы, каждая группа представляет свой проект, обосновывает свой выбор, дает подробную характеристику, отвечает на вопросы и критику со стороны экспертов (представителей других групп).

Задание «Биржа труда».

Участникам предлагается посетить «Волшебную биржу труда», которая занимается отбором и коррекцией личностно-профессиональных особенностей педагога. На этой бирже каждый желающий может выставить свой товар, а взамен заказать себе что-нибудь другое. В качестве товара выступают знания, качества, способности, навыки, необходимые для работы педагогом. Эти качества измеряются в единицах веса. Например, кто-то предлагает 100 граммов терпимости, а взамен просит 500 граммов инициативности. Если у кого-то из присутствующих есть желание отдать 500 граммов своей инициативности и получить за это 100 граммов терпимости, то это значит, что сделка состоялась. Важно, чтобы каждый участник предложил свой товар и попытался найти то, что ему самому необходимо. Каждый должен обосновывать, почему ему необходим тот или иной «товар» и почему он хочет поделиться или избавиться от излишков другого. Тот, кому удалось решить свою проблему, удовлетворить свои запросы, считается принятым на работу в школу будущего.

Занятие 8.

Мини-лекция «Контролеры и активаторы мотивации».

Деньги, поощрения, вынужденная необходимость, настояния родителей – не являются усилителями мотивации, это контролёры. Когда вас пытаются склонить к педагогической деятельности таким образом, вы заставляете себя делать то, что считаете обязательными делать. У вас создаётся ощущение, что вы действуете не соответствии со своими собственными желаниями, а «по указке» других. В итоге, вы работаете без желания, и ваши способности не развиваются в полной степени, творческий потенциал не реализуется. Эксперименты показали, что, когда испытуемым начинают платить за работу над интересными головоломками, они теряют интерес к ним. Вероятно, существует внутренняя, изнутри идущая потребность (мотивация) испытывать чувство личной независимости, автономности.

Приложение И (продолжение)

Для того, чтобы активизировать, усилить вашу мотивацию к педагогической деятельности во-первых, используйте все свои умения и способности в деятельности, совершенствуйте их; во-вторых, стремитесь добиваться высоких результатов; в-третьих, осознайте значимость педагогической деятельности для вашей жизни и для жизни других людей.

Так же необходимы: автономность – определенная свобода в планировании своей педагогической деятельности; обратная связь – информация о том, насколько ваша педагогическая деятельность эффективна; самопознание – адекватная самооценка своих достижений.

У нас получилась формула силы мотивации к педагогической деятельности: (разнообразие + стремление + значимость) * автономность * обр. связь = сила мотивации к педагогической деятельности.

Задание «Звездный час».

Каждому участнику необходимо выделить 3-5 наиболее характерных для профессии педагога положительных мотиваций (ради чего представители данной профессии вообще живут; что для них самое главное в жизни, работе и т.д.). Затем по очереди каждый участник объясняет те позиции, которые он выделил.

Задание Дискуссия «Почему люди выбирают профессию учителя».

Участникам предлагается в свободной форме высказать свое мнение, порассуждать на заданную тему.

Когда дискуссия приобретает форму активного диалога, можно перевести ее на обсуждение проблемы «Почему вы выбрали профессию педагога?»

Беседа заканчивается, когда каждый желающий выскажет свою позицию.

Задание 3 «Суд над педагогической деятельностью».

Участники делятся на две команды: одна команда обвиняет педагогическую деятельность (например, в неинтересности, в том, что занимает много времени, не нужна в настоящем и будущем и т.д.); другая – защищает (например, интересна и почему).

Задание «Мой опыт».

Участники делятся субъективными переживаниями успеха и неудач в педагогической деятельности, рассказывают об эмоциях, которые они испытали в такие моменты своей жизни. Они вспоминают, когда нужно было пойти на риск, а они трусили, а потом пожалели, когда нужно было приложить побольше усилий и удача была бы в руках, но у них не хватило духа. Рассказывают и о положительном опыте, какие чувства испытали в моменты успеха. Может - быть гордость, радость.

Задание «Приятные эмоции».

Участники должны рассказать об уроке, на котором у них было максимальное количество положительных эмоций.

Лист нормоконтроля

Обучающийся Филиппова Дарья Викторовна
фамилия, имя, отчество

Тема ВКР: Психологические особенности формирования индивидуального этики трудовой деятельности сотрудников сектора реабилитационной детей и подростков

Нормоконтроль пройден.

Нормоконтролер 08.06.2016
(подпись, дата)

С.В. Попова
(расшифровка подписи)

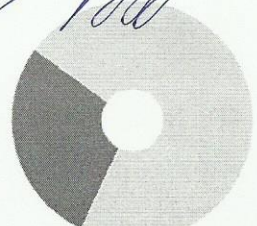
Отчет о проверке на заимствования №1

Автор: Филиппова Дарья dar.fi@mail.ru / ID: 3975124

Проверяющий: Филиппова Дарья (dar.fi@mail.ru / ID: 3975124)

Отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»- <http://www.antiplagiat.ru>

Филиппова Дарья
сочинено
каждому
суду



ИНФОРМАЦИЯ О ДОКУМЕНТЕ

№ документа: 10
Начало загрузки: 03.06.2018 20:00:25
Длительность загрузки: 00:00:03
Имя исходного файла: Филиппова
психологические особенности
формирования ИСТД сотрудников
Размер текста: 1089 кБ
Символов в тексте: 228542
Слов в тексте: 26723
Число предложений: 2690

ИНФОРМАЦИЯ ОБ ОТЧЕТЕ

Последний готовый отчет (ред.)
Начало проверки: 03.06.2018 20:00:29
Длительность проверки: 00:00:06
Комментарии: не указано
Модули поиска:

| ЗАИМСТВОВАНИЯ | ЦИТИРОВАНИЯ | ОРИГИНАЛЬНОСТЬ |
|---------------|-------------|----------------|
| 27,88% | 0% | 72,12% |

Заимствования — доля всех найденных текстовых пересечений, за исключением тех, которые система отнесла к цитированиям, по отношению к общему объему документа.
Цитирования — доля текстовых пересечений, которые не являются авторскими, но система посчитала их использование корректным, по отношению к общему объему документа. Сюда относятся оформленные по ГОСТу цитаты; общепотребительные выражения; фрагменты текста, найденные в источниках из коллекций нормативно-правовой документации.

Текстовое пересечение — фрагмент текста проверяемого документа, совпадающий или почти совпадающий с фрагментом текста источника.

Источник — документ, проиндексированный в системе и содержащийся в модуле поиска, по которому проводится проверка.

Оригинальность — доля фрагментов текста проверяемого документа, не обнаруженных ни в одном источнике, по которым шла проверка, по отношению к общему объему документа.

Заимствования, цитирования и оригинальность являются отдельными показателями и в сумме дают 100%, что соответствует всему тексту проверяемого документа.

Обращаем Ваше внимание, что система находит текстовые пересечения проверяемого документа с проиндексированными в системе текстовыми источниками. При этом система является вспомогательным инструментом, определение корректности и правомерности заимствований или цитирований, а также авторства текстовых фрагментов проверяемого документа остается в компетенции проверяющего.

| № | Доля в отчете | Доля в тексте | Источник | Ссылка | Актуален на | Модуль поиска | Блоков в отчете | Блоков в тексте |
|------|---------------|---------------|-------------------------------|---|-------------|------------------------|-----------------|-----------------|
| [01] | 5,67% | 5,83% | № 3 (58) Июнь 2016 | http://amnko.ru | 21 Ноя 2016 | Модуль поиска Интернет | 169 | 175 |
| [02] | 2,41% | 4,12% | педагогические этюды Льво... | http://studfiles.ru | 29 Июл 2016 | Модуль поиска Интернет | 10 | 19 |
| [03] | 2,66% | 2,68% | trening_pedagogicheskoy_os... | http://nsportal.ru | раньше 2011 | Модуль поиска Интернет | 33 | 35 |

Еще источников: 17

Еще заимствований: 17,16%

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В. П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования

Кафедра (выпускающая) **социальной психологии**

Направление подготовки/направленность (профиль) образовательной программы

37.03.01 Психология. Психология трудовой деятельности

ОТЗЫВ НАУЧНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

на обучающегося **Филиппову Дарью Дмитриевну**

Выпускная квалификационная работа по теме:

Психологические особенности индивидуального стиля трудовой деятельности сотрудников центра реабилитации детей и подростков

В процессе подготовки к защите Выпускной квалификационной работы студентка была внимательна к вопросам и пожеланиям научного руководителя, задания представляла в срок, проявляла достаточную инициативу и самостоятельность. Оригинальность текста работы выше 60 %. При представлении результатов исследования автор работы показала сформированность общепрофессиональных и ряда профессиональных компетенций.

Оценка руководителя: положительная.

Научный руководитель: _____



к.п.н., доцент Груздева О.В.

06.18

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева»
(СибГУ им. М.Ф. Решетнева)

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу

| | |
|------------------|---|
| Вид ВКР студента | <u>Бакалаврская работа</u> |
| Группы | <u>Филипповой Дарьи Дмитриевны</u> |
| Направленность | <u>74-10</u> |
| Профиль | <u>73.03.01 Психология</u> |
| На тему | <u>Психология трудовой деятельности</u> Психологические особенности индивидуального стиля трудовой деятельности сотрудников Центра реабилитации детей и подростков |

Руководитель ВКР к.п.с.н., доцент Лубочников Павел Геннадьевич
Работа содержит: 67 страниц, 94 список использованных источников

1. Тематика выпускной квалификационной работы актуальна, работа полностью соответствует выданному заданию.

2. Выпускник обладает методами сбора и обработки информации психологического направления.

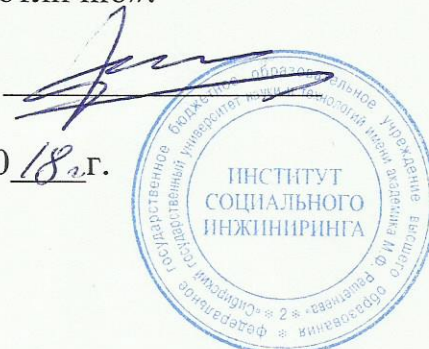
3. За время выполнения ВКР проявил себя аккуратным и исполнительным студентом способным самостоятельно решать психологические задачи. Полученные результаты достоверны.

4. Оформление ВКР соответствует требованиям стандарта предприятия, качество исполнения таблиц и рисунков хорошее. Может применять свои умения и навыки в профессиональной деятельности.

5. При проверке работы с использованием системы «Антиплагиат» (<http://www.antiplagiat.ru/>) результат проверки составил 72,12%.
Заемствования правомочны.

6. Выпускную квалификационную работу рекомендуется допустить к защите. Оценить ВКР можно на «отлично».

Подпись руководителя ВКР



П.Г.Лубочников

« 07 » 06 20 18 г.

Согласие
на размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося
в ЭБС КГПУ им. В.Л. Астафьева

Я, Филиппова Дарья Дмитриевна
(фамилия, имя, отчество)

разрешаю КГПУ им. В.Л. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до всеобщего сведения) в полном объеме и по частям написанную мною в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра / специалиста / магистра / аспиранта

(нужное подчеркнуть)

на

тему: Психологические особенности формирования индивидуального стиля управленческих решений сотрудников центра реабилитации для детей и подростков
(название работы)

(далее - ВКР) в сети Интернет в ЭБС КГПУ им. В.Л. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru> таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течение всего срока действия исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что ВКР написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

4.06.18
(дата)

Филиппова Д.Д.
(подпись)