

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
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 психологии

СЕДЫХ АНАСТАСИЯ ЕВГЕНЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА «САМООРГАНИЗАЦИЯ»**

Направление подготовки 37.03.01 Психология

Направленность (профиль) образовательной программы
Социальная психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доц. Дубовик Е.Ю.

Руководитель
канд. психол. наук, доц. Горнякова М.В.

Дата защиты

Обучающийся
Седых А.Е.

Оценка

Красноярск 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА «САМООРГАНИЗАЦИЯ».....	6
1.1. Понятие «профессиональные компетенции педагога», их значение.....	6
1.2. Модели профессиональных компетенций современного педагога.....	12
1.3. Возможности развития профессиональных компетенций педагога средствами тренинга самоорганизация.....	18
Выводы по главе 1.....	25
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПЕДАГОГА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА.....	27
2.1. Предпроектное исследование уровня развития профессиональной компетентности и саморегуляции педагогов.....	27
2.2. Анализ результатов уровня развития профессиональной компетентности и самоорганизации педагогов	29
2.3. Программа развития профессиональной компетентности педагогов посредством тренинга «самоорганизация».....	40
Выводы по главе 2.....	46
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	48
БИБЛОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК.....	50
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	57

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования: Современный социум в научной литературе, представляется как открытая, нелинейная и находящаяся в непрерывном, постоянном движении система [16]. Особенности жизнедеятельности пространства современного человека: изменчивость, заведомая недостаточность информации при принятии решений, непредсказуемость, наличие многомерных связей, описываемые как VUCA мир – определяют необходимость ответов на ключевые вопросы: зачем? чему? и как учить? на разных этапах жизненного и профессионального пути.

Существует понятие «профессиональная компетентность», которое проявляется в способности эффективно осуществлять профессиональную деятельность. Профессиональная компетентность предполагает, что педагог владеет базовыми навыками профессионально значимых установок и личностных качеств, теоретических знаний, профессиональных умений и навыков, которые он будет совершенствовать в процессе самообразования.

В сложившихся условиях педагог, чтобы быть успешным, конкурентоспособным и востребованным, должен быть готовым к любым изменениям, уметь быстро и эффективно адаптироваться к новым условиям, постоянно проявлять стремление быть профессионалом, периодически обновлять свои знания и умения, стремиться к саморазвитию, проявлять толерантность к неопределенности, быть готовым к риску, быть профессионально компетентным.

Цель исследования: выявить возможности развития профессиональных компетенций педагога посредством тренинга «Самоорганизация».

Объект исследования: профессиональная компетентность педагога.

Предмет исследования: развитие профессиональной компетентности педагогов посредством тренинга «Самоорганизация».

Гипотеза: тренинг «Самоорганизация» содействует развитию компетентности педагога.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по вопросам развития профессиональной компетентности педагогов, самоорганизации и саморегуляции;
2. Выявить уровень развития профессиональных компетентностей и саморегуляции педагогов;
3. Определить особенности профессиональных компетенций у педагогов с разным уровнем саморегуляции;
4. Составить программу развития профессиональной компетентности посредством тренинга «Самоорганизация».

Методы исследования:

- Теоретические – анализ литературы;
- Методы обработки: количественные и качественные методы анализа информации;

Диагностические материалы:

- Опросник «Стилевые особенности саморегуляции поведения — ССП-98», разработанный В. И. Моросановой;
- Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха;
- Методика оценки работы учителя (МОРУ) (Дж. Хэссард и др., 1987; адаптация, Л.М. Митиной и А.М. Раевского, 1990);

База исследования:

В соответствии с поставленной целью и гипотезой исследование проводилось на базе МБУ ЦСПСиД **** г. Красноярска. В исследовании принимали участие педагоги в возрасте от 25 до 35 лет. Всего 30 человек, женщины.

Структура исследования:

Выпускная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка, состоящего из 46

источников, и 4 Приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА «САМООРГАНИЗАЦИЯ»

1.1. Понятие «профессиональные компетенции педагога», их значение

В настоящий момент, проблема определения профессиональной компетентности педагогов стала объектом разногласий между психологами, педагогами, специалистами-практиками и т.д. Данные вопросы, затрагивают определения данного понятия, подробно рассматриваются в работах как отечественных, так и зарубежных ученых.

В словаре С.И. Ожегова, понятие «компетентный» определяется как:

- осведомленность, авторитетность [69, с. 550];
- [лат. «competentia»] полноправность [15, с. 375];
- [лат. «competens»] подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий; качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение, которого поэтому является веским, авторитетным [29, с. 81].

Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей, чтобы управлять развитием личности, нужно быть профессионально компетентным.

Профессиональные компетенции — это способности работника выполнять работу в соответствии с требованиями должности, а требования должности - задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли.

Прежде чем говорить о профессиональной компетентности педагога обратимся к основным понятиям «компетенции» и «компетентность» [9].

Одним из исследователей, внесшим значительный вклад в становление понятия «компетенции», стал американский психолог Дэвид МакКлелланд. Согласно Д. МакКлелланду, компетенция – это определенная личностная характеристика, устойчивая часть личности, указывающее причинное отношение к эффективному выполнению работы. Такие выводы привели

Д. МакКлелланда к поиску именно «компетенций», как характеристик, отличающих и дающих нужный уровень эффективности выполнения работы у конкретных исполнителей. Для анализа компетенций он изучал характеристики успешных исполнителей работы и сравнивал их с характеристиками, которые демонстрируют менее успешные исполнители той же работы. Итак, эффективность выполнения работы Д. МакКлелланд напрямую связывает с наличием у ее исполнителя определенных компетенций.

В дальнейшем, работа Д. МакКеланда над изучением и формированием понятия «компетенции» была продолжена Ричардом Бояцисом. Отражавшие ранние идеи МакКлелланда, Р.Бояцис связал понятие компетенции с эффективностью работы и дал определение следующим образом: «Эффективная работа – это достижение определенных результатов через определенные действия и благодаря поддержанию единой линии поведения, порядка действий и условий организации».

То есть, согласно Р. Бояцису: «Компетентность – основная характеристика личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы».

В отличие от Д. МакКлелланда, Р. Бояцис рассматривает эффективность выполнения работы как достижение исполнителем определённых, задаваемых результатов, достигаемых благодаря определенным действиям, которые поддерживают процедуры, политику и условия организации. То есть, это связывает то, что кроме компетенций, элементами эффективности выполнения работы являются функциональные требования самой работы, а также требования организационного окружения.

Таким образом, по Р. Бояцису, компетенции необходимы для эффективного выполнения работы, но они не влауют и не дают итогового значения, если не соответствуют функциональным требованиям самой работы и культуре организации.

Каждая из компетенций, считает Р. Бояцис, имеет несколько элементов,

например, мотивы, черты характера или социальной роли человека, умения и навыки, объем знаний. В связи с тем, что мотивы осуществления какой-либо деятельности скрыты на уровне подсознания, а умения и навыки — результат осознанного поведения личности, то и уровень проявления одной и той же компетенции может быть разным. Так, если у исполнителя компетенция планирования существует только на уровне мотива, то он владеет заданным стремлением к достижению цели, если же эта компетенция развита до уровня умения, то исполнитель, в нашем случае педагог, способен определить необходимую последовательность действий, которые приведут его к намеченной цели, а также оценить преимущества и недостатки составленного им плана.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать о том, что зарубежные ученые в целом характеризуют компетентностную личность с позиций развития способностей, мотивов, отношений, убеждений, ценностей, необходимых для компетентного выполнения социальных ролей и взаимодействия с миром, а также приобретения теоретических знаний основ наук; умений, с ними связанных; профессиональных ролей, когнитивной деятельности, межличностного общения. Исходя из этого, можно говорить о том, что компетентность рассматривается как общая характеристика личности.

Обратимся к отечественным исследователям, которые трактуют понятие «компетенция» как:

- индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии (А.К. Маркова, 1999);
- сфера приложения знаний, умений и навыков человека (Т.М. Сорокина, 2002 г.);
- способность человека действовать самостоятельно и ответственно, руководствуясь своими правами, обязанностями и той областью профессиональных задач, на которую распространяются все необходимые

полномочия (В.Н. Кикеева, 2006 г.) и др.

Понятие «компетентность» трактуется как личностная характеристика учёными И.А. Зимней, А.Г. Журавлевым, Р.К. Шакуровым, А.И. Щербаковым, Г. В. Горлановым, Д. А. Мещеряковым и др.

Понятие «компетентность» представлено как деятельностная характеристика учеными С.Г. Вершловским, В.И. Слободчиковым, Г.А.Цукерман, Е.И.Исаевым, Л.Н.Захаровой В.В. Нестеровым, А.С. Белкиным, Н. Волгиным, Б. Скиннером, Д. Брунером, С. Бандурой и др.

Понятие «компетентность» как интегративное личностно-деятельностное единство трактуют следующие ученые: А.В. Хуторский, Дж. Равен, А. Н. Петров, А.К. Маркова, В.А.Сластенин, Г.И.Саранцев, А.И.Мищенко, Л.Ф.Спирин Т.М. Сорокиа, Н.В.Кузьмина, Л. М. Митина, В. Н. Введенский, Т. Г. Браже, Е. И. Рогов, В.Н. Кикеева, И.В.Тухман и др.

Обращаем внимание на то, что понимание критериев развития профессиональной компетентности также обусловлено спецификой индивидуальных взглядов различных авторов на структуру компетентности и понимание ее сущности.

Проводя анализ работ по проблеме компетенции и компетентности нами можно сделать вывод о том, что в настоящее время нет точных понятий «компетенция» и «компетентность».

Таким образом, придерживаясь компетентностного подхода, мы рассматриваем его, как одно из концептуальных положений обеспечения единого образовательного пространства и обновления содержания образования в современных условиях. В настоящее время можно констатировать, что именно это понятие в последние годы явилось узловым для многих исследований в области профессионального образования.

Внутри подхода компетентностного выделим 2 понятия базовых: компетенция и компетентность. В теории нами уделяется значительное внимание выявлению их сущности, установлению их соотношения. Рассматривая литературные аспекты, ученые, на сегодняшний момент, не

достигли в этом вопросе единства. Некоторые отечественные авторы (Л.Н.Боголюбов, Н.Д.Никандров, М.В.Рыжаков) и большинство зарубежных исследователей не разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность», делая их едиными. [6].

Таким образом, как заданное требование (норма) к образовательной подготовке человека, (педагога) необходимое для его качественной, продуктивной, эффективной деятельности компетенция выступает в определенной сфере [12].

Таким образом, профессиональная компетентность даёт ориентир, как цель образования, профессиональной подготовки и как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста (педагога), осуществляющего профессиональную деятельность, и включает в себя готовность к осуществлению различных активных видов деятельности [7].

Данное понятие профессиональная компетентность педагога, в ряде исследований рассматривается многими учёными, как способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности. Это также предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками (Н.Н.Лобанова, Т.В.Кротова). «Профессиональная компетентность педагога является средством, обеспечивающим сознательное решение профессиональных задач, и критерием становления педагога-профессионала» [1, с.20].

Мы можем утверждать, что компетенции не исключают знаний, умений и навыков, хотя могут совершенно отличаться от них. От умений – тем, что компетенции могут применяться к решению разного ряда задач и в различных ситуациях (обладают свойством переноса). От навыков – тем, что они осознанны и не автоматизированы, и это позволяет человеку действовать не только в типовой, но и нестандартной ситуации [2]. От знаний – тем, что они существуют в виде деятельности, а не только информации о ней.

Изучая различные подходы к понятию «профессиональная

компетентность». Придерживаясь компетентностного подхода и рассмотренные нами образовательные, научные результаты и приоритеты смещаются от достижения определенного уровня знаний, умений и навыков к совокупности компетенций – способностей, позволяющих успешно адаптироваться в динамичном мире. Происходит перенос центра внимания на самого человека, его роль в изменении внешних условий развития.

1.2. Компетентностные модели современного педагога

Нашей целью было создание единой теоретико-методологической базы для формирования и развития профессиональной компетентности педагога. Для этого необходимо более подробно рассмотреть ее сущностные характеристики, а также систему профессиональных компетентностей современного специалиста. Для определения понятия «компетентность», мы уделили внимание степени овладения педагогом нужными умениями и навыками, опыту ведения собственной профессиональной деятельности.

Понятие «компетентность» весьма емкое, поскольку не определяет точной степени мастерства. Этот термин может использоваться для обозначения минимального, приемлемого, оптимального или высшего уровня квалификации педагога. Если мы, предположим, определим место компетентности в системе уровней профессионального мастерства, то оно находится между выполнением работы и совершенством. Профессионально компетентным можно назвать педагога, который на высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает высоких результатов в обучении и воспитании обучающихся.

По утверждению М.М. Шалашовой, компетентность не сводится лишь к набору компетенций и не является суммой знаний, умений и навыков, так как включает в себя еще и мотивационную, социальную и поведенческую составляющие. Она характеризует интегрированные качества педагога [16].

Рассматривая концепцию Дж. Равена, то в ней он определяет также ведущие компоненты профессиональной компетентности, он называет около сорока характеристик и способностей человека, которые помогают ему достигать лично значимых целей (среди них такие, как вовлечение эмоций в процесс деятельности, готовность и способность обучаться самостоятельно, умение работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство, использовать инновации для достижения целей, способность разрешать конфликты и смягчать разногласия, терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих и т.д.). Дж. Равен отмечает, что их

набор меняется в зависимости от характера профессиональной деятельности, установок организации, индивидуально-личностных особенностей работников. Все указанные качества отличаются их рефлексивной природой, доминированием личностного потенциала над предметным или узкопрофессиональным содержанием [30]. Особое внимание отечественные исследователи уделяют коммуникативной компетентности.

Рассматривая точку зрения Г.М. Коджаспировой, согласно ей профессиональная компетентность педагога включает в себя группы педагогических умений, которыми должен обладать педагог. Так, Г.М. Коджаспирова выделяет десять групп умений [15]. Однако такой подход не представляется нам целесообразным, так как профессиональная компетентность не должна сужаться только до умения. Наряду с описаниями отдельных видов компетентностей, ведущими отечественными учеными разработаны модели профессиональной компетентности современного педагога. Далее в таблице предоставим различные модели понятия «профессиональная компетентность» и сравним, выделяя общее, с учениями других учёных.

Сравнение моделей «профессиональная компетентность»

1	2	3
Автор концепции	Определение понятия «профессиональная компетентность»	Составляющие профессиональной компетентности
Н.В.Кузьмина	Способность педагога превращать специальность, носителем которой он является, в средство формирования личности учащегося с учетом ограничений и предписаний, накладываемых на учебно-воспитательный процесс требованиями педагогической нормы, в которой он осуществляется.	Специальная, профессиональная; Методическая; Социально-психологическая; Дифференциально-психологическая; Аутопсихологическая;
Л.М.Митина	Педагогическая компетентность включает знания, умения, навыки, а также способы и приемы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности.	Деятельностная; Коммуникативная; Социальная;
В.Н.Введенский	Профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике.	Коммуникативная; Информационная; Регулятивная; Интеллектуально-педагогическая; Операциональная;

Продолжение Таблицы 1

1	2	3
Е.И. Рогов	Профессионализм (связывает понятия профессионализм и компетентность) – есть совокупность психофизиологических, психологических и личностных изменений, происходящих в педагоге в процессе овладения и длительного выполнения деятельности.	Когнитивная; Эмоционально-ценностная; Практическая (деятельностная).
А.К.Маркова	Профессионально компетентным является труд учителя, в котором на высоком уровне осуществляется деятельность, в которой достигаются хорошие результаты в обученности школьников.	Профессиональные педагогические знания; Профессиональные педагогические умения; Личностные особенности;
Н.Н.Лобанова	Профессиональная компетентность - ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности, которое определяет уровень педагогической готовности к деятельности, является фактором сохранения направленности деятельности.	Профессионально-содержательная; Профессионально-деятельностная; Профессионально-личностная;
Э.Ф. Зеер	Компетенция - это процедурные знания и умения (знания в действии), а также способности, необходимые для успешной деятельности в конкретных ситуациях.	Специальная; Социально-правовая; Персональная; Аутокомпетентность;

Из Таблицы 1 видно, как анализ научной литературы показывает, что ученые, изучающие проблему компетентности педагога, в своих исследованиях используют термин «профессиональная компетентность» (А.К. Маркова, Е. И. Рогов), термин «Педагогическая компетентность» (Л.М. Митина, Э. Ф. Зеер, В.Н. Введенский), оба термина (Н.Н. Лобанова), а иногда объединяют данные термины по аналогии с профессионально-педагогической деятельностью.

Н.В. Кузьмина рассматривает профессиональную компетентность, как средство формирования личности. Это проявляется в способности самостоятельно приобретать новые знания, формировать знания у обучающихся. Л.М. Митина рассматривает компетентность – знание, способы их реализации в деятельности. В.Н. Введенский отмечает, что профессиональная компетентность – это не только знания, умения, навыки, а эффективность их применения в практике. И.Е. Рогов связывает понятием «Профессионализм» (понятия профессионализм и компетентность). Формирование профессионализма идет по трём основным направлениям: изменение всей системы деятельности – формирование личного стиля; изменение личности, как субъекта, так и изменение элементов профессионального сознания. А. К. Маркова особо выделяет доминирующий блок – личность учителя, в которой выделяет: мотивацию личности, способности, творческий потенциал. Для Н.Н. Лобановой ключевым является личностный компонент, в котором на первый план выдвигаются качества, обеспечивающие решение педагогических задач. Э. Ф. Зеер рассматривает компетенцию, как процедурные знания и умения (знания в действии), а также способности, необходимые для успешной деятельности в конкретных ситуациях.

Мы проанализировали существующие модели компетенций, в меньшей степени касались напрямую профессиональных стандартов. В части ФГОС компетенции могут быть соотнесены с ОК-3, ОК-5, ОК- 7, ОК-8, ОК-9, ПК-2, ПК-3, ПК-5

Исходя из этого, мы выделили ключевые профессиональные компетенции педагога:



Рис. 1. Ключевые профессиональные компетенции педагога

Рассмотрим подробнее каждую из компетенций

Методологическая компетентность включает в себя:

- Поддержание творческой атмосферы на занятии;
- Демонстрация педагогом соответствующих методов обучения;
- Организация времени занятия, пространства кабинета, учебных пособий и методических материалов;
- Демонстрация педагогом знания предмета и письменного и устного объяснения материала.

Коммуникативная компетентность включает в себя:

- Умение смотреть на ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания;
- Высказывания построены грамотно и доступно для понимания, педагога отличает высокая культура речи;
- Решение рабочих проблем, не перенося их на межличностный уровень, регулирование конфликтов не доводя до эскалации;
- Умение насыщать общение с детьми, родителями положительными эмоциями и чувствами.

Аутопсихологическая компетентность включает в себя:

- Испытывает потребность в приобретении новых знаний и опыта,

способен к постоянному обучению и саморазвитию;

- Сохраняет высокую продуктивность в ситуации давления и стресса;
- Рассматривает ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности как возможности для саморазвития;
- Независим, не нуждается в контроле, влиянии и управлении со стороны других, поведение определяется собственными внутренними факторами.

Таким образом, нам это дает возможность представить структурно профессиональные компетентности педагога в 3 подструктуры:

- методологическую (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности в психолого-педагогических аспектах);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления психолого-педагогического общения).
- аутопсихологическую (знания, умения, навыки и способы мотивации, планирования, целеполагания, самоорганизации).

1.3. Возможности развития профессиональной компетентности педагога средствами тренинга самоорганизация

Мы выяснили из анализа научной литературы, что деятельность педагога характеризуется публичным характером, чего требует от специалиста постоянного регулирования своей деятельности, поведения, эмоциональных состояний, контроля за своими реакциями в процессе взаимодействия с обучающимися, их родителями, коллегами.

Нынешняя современная педагогическая действительность характеризуется постоянным усложнением содержания профессиональной деятельности педагога, требований к его деятельности и личности. В данный момент когда-либо учреждениям остро необходим педагог высокой культуры, развивающий индивидуальные ресурсы, как своих подопечных,

так и собственные, способный к постоянному личностно-профессиональному самосовершенствованию.

Развитие профессиональной компетентности - это становление и самого педагога, формирование его готовности к принятию нового, развитие восприимчивости к педагогическим инновациям. Развитие профессиональной компетентности - это динамичный процесс усвоения и модернизации профессионального нового опыта, ведущий к развитию индивидуальных профессиональных качеств, накоплению профессионального опыта, предполагающий постоянное непрерывное развитие и самосовершенствование.

Уровень профессионализма педагога, как показал анализ научной литературы, зависит от его умения управлять своим состоянием в процессе освоения большого количества профессионально значимой информации, а также коммуникативных перегрузок из-за необходимости межличностного общения при большом числе конфликтных и стрессовых ситуаций. Главное составляющее - в преодолении стресса и оптимизации неблагоприятных эмоциональных состояний начинает принадлежать саморегуляции, в процессе которой раскрываются внутренние психофизиологические и личностные ресурсы педагога, дающие ему относительную свободу от обстоятельств, обеспечивающие даже в самых трудных условиях возможность самоактуализации. Поэтому психическая саморегуляция становится средством управления состояниями, а владение средствами саморегуляции определяют степень профессионализации и профпригодности субъекта.

Согласно современным тенденциям исследования педагогической деятельности (Г.А. Ковалев, Л.М. Митина, Г.С. Сухобская), саморегуляция выступает своеобразным средством, предотвращающим накопление проблем перенапряжения, утомления, адекватного анализа ситуации и действительности. Имея определённые базовые умения у педагога, можно говорить о достаточно качественном психологическом сопровождении

психического здоровья не только педагога, но и других субъектов образовательного процесса [17].

Профессия педагога характерна с большими затратами физической, интеллектуальной и психологической энергии, возможностью разрешать проблемные и конфликтные ситуации, дать смыслы в кризисные периоды жизни, овладевать способами саморегуляции необходимо для управления своим состоянием. Место и роль саморегуляции в профессиональной деятельности педагога достаточно очевидны, если принять во внимание то, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество различных видов целенаправленной активности. От степени совершенства процессов саморегуляции педагога зависят успешность, надежность, продуктивность, эффективность, конечный исход выполнения педагогической деятельности. Кроме того, все особенности поведения, деятельности определяются функциональной сформированностью, динамическими и содержательными характеристиками тех процессов саморегуляции, которые осуществляются субъектом активности.

В научно-практической литературе вопрос саморегуляции тесным образом связан с процессами профессионального саморазвития, самореализации, самоорганизации, самовыражения, самопознания, самосовершенствования и самообразования.

Мы обратились к педагогической литературе увидели, что все эти понятия характеризуются осознанной, целенаправленной деятельностью, управляемой самой личностью. Процесс самоорганизации предполагает ориентацию личности на «самость». В психологии «самость» определяется как преднамеренное, точное планирование человеком своих действий в соответствии с собственными желаниями, для начала выполнения некоего действия, стимуляция самого себя, осуществление самоконтролем за своими действиями, поведением и состоянием.

Опираясь на источники научной литературы, А.А. Деркач отмечает, что формирование профессиональной самоорганизации является

стремлением педагога к внутренней максимальной устойчивости и целостности в ситуации внешней неустойчивости позиционируется в психологии как целостное качество личности педагога. Основным выделим то, что профессиональная самоорганизация педагога обеспечивает эффективность деятельности, независимо от ее содержания и специфики, проявляется во внутренних стимуляторах и способствует активному развитию специалиста, реализации его творческого потенциала [32].

Следовательно, необходимо дать понятие «самоорганизация».

Самоорганизация – как интегральная совокупность природных и социально приобретенных свойств, воплощенная в осознаваемых особенностях воли и интеллекта, мотивах поведения и реализуемая в упорядоченности деятельности и поведения. Это показатель личностной зрелости. Первым признаком высокой самоорганизации следует считать активное самосознание человеком себя личностью [38].

Самоорганизация для педагога даёт позицию личности - активную. Практическим проявлением самоорганизации выступает компонент саморегуляции, в основе которой лежат механизмы управления собственным психологическим состоянием, поведением, поступками и деятельностью. Таким образом, самоорганизация должна выходить на психологически более точный уровень — уровень самоуправления.

Под самоуправлением традиционно понимается в научной литературе, способность личности прогнозировать, планировать и реализовывать перед собой дальние цели, самостоятельно реализовывать свои действия и поступки, выдвигать критерии оценки качества, извлекать необходимую информацию о ходе процесса управления и вносить в него своевременные коррективы [38]. Самоуправление становится механизмом, условием самоорганизации, сохранения и становления целостной системы ее развития.

В настоящий момент предлагается разнообразие интерактивных форм работы с педагогами, однако мы, исходя из цели нашего исследования, выделим такую форму работы как тренинг.

Следовательно, необходимо объяснить понятие «тренинг».

Тренинг - это определенная концепция человеческих отношений, концепция, личностно воспринятая и технологически воплощенная ведущим.

Тренинг в настоящий момент, относится к продуктивным, исследовательским, требующим активного участия самого педагога формам повышения образования, постоянного развития. Тренинги помогают и обеспечивают существенно изменение отношение педагогов к своей профессиональной деятельности, с их помощью развивается самосознание педагога, что дает возможность принимать участие в технологических, организационных, социальных инновационных мероприятиях.

Как отмечает А.К. Маркова, наиболее эффективно тренинг проходит в активных формах группового обучения.

Тренинги, как формат активного обучения, позволяют создать условия для самореализации педагога, развития его ключевых, выделенных нами, компетенций: методологических, коммуникативных, аутопсихологических.

Тренинги способствуют:

- формированию у участников педагогического процесса отношений, основанных на принципах взаимного уважения, доверия, понимания и взаимопомощи;

- дают возможность понять себя в коллективе и значимость коллектива для себя.

Принципы организации психолого-педагогического тренинга:

- принцип самодиагностики - самораскрытие участников, осознание и формулирование ими собственных личностно-значимых проблем;

- принцип диалогизации взаимодействия, т. е. межличностного общения, основанного на взаимном уважении и полном доверии участников тренинга;

- принцип добровольного участия во всем тренинге и его отдельных занятиях и упражнениях.

Задачами непосредственно группового тренинга является: - помощь

участникам выразить себя своими индивидуальными средствами, активно обучиться чему-то новому. В этом заключена основная идея тренинга - помочь человеку преодолеть собственные стереотипы, стать самим собой, прежде всего, в общении с окружающими людьми, развить способности производить значимые изменения в своей жизни и жизни окружающих, адекватность самооценки. В наших целях дипломной работы, тренинг позволит педагогу быть гибким, умение планировать свои задачи и реализовывать их, быть толерантным в ситуации неопределённости. Количество участников определяется в пределах 7-12 человек. В тренинговой группе постоянно действует обратная связь, позволяющая каждому участнику узнать мнение окружающих о своей манере поведения и общения.

Таким образом, групповые занятия дают прекрасную возможность идентифицировать себя с другими членами группы, отработать коммуникативные умения и рефлексивные навыки.

Тренинг реализует основные принципы компетентностного обучения:

- интерактивная форма занятий с большим количеством методологических приемов, упражнений, примеров и задач;
- предоставление каждому возможности высказать свое мнение и быть выслушанным.

Вывод по Главе 1:

Таким образом, проанализировав психолого-педагогическую и методическую литературу, мы можем прийти к выводу, что общая точка зрения различных авторов и разработчиков ряда официальных документов на тему взаимоотношения профессиональных компетентностей педагога и саморегуляции может быть выделена в следующем:

Педагог – это нуждающийся в постоянном развитии человек, стремящийся к нему, осознающий необходимость повышения собственной профессиональной компетентности. Таким образом, профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.).

Рассматривая множество подходов изучения профессиональной компетентности разных авторов, мы выделили ключевые профессиональные компетентности педагога. Это позволяет нам представить структурно профессиональные компетентности педагога в 3 подструктуры:

- методологическую (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности в психолого-педагогических аспектах);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления психолого-педагогического общения);
- аутопсихологическую (знания, умения, навыки и способы мотивации, планирования, целеполагания, самоорганизации).

В научно-практической литературе вопрос самоорганизации тесным образом связан с процессами профессионального саморазвития, самореализации, самовыражения, самопознания, самосовершенствования и самообразования. Обратившись к педагогической энциклопедии, мы увидим, что все эти понятия характеризуются осознанной, целенаправленной

деятельностью, управляемой самой личностью. В психологии «самость» определяется как преднамеренное планирование человеком своих действий в соответствии с собственными желаниями, это отдача самому себе команды для начала выполнения некоего действия, стимуляция самого себя, осуществление самоконтроля за своими действиями, своим поведением и состоянием.

Исследователь А.А. Деркач отмечает, что формирование профессиональной самоорганизации как стремление педагога к внутренней максимальной устойчивости и целостности в ситуации внешней нестабильности позиционируется в психологии как системное качество личности. Профессиональная самоорганизация педагога обеспечивает эффективность деятельности, независимо от ее содержания и специфики, проявляется во внутренних стимуляторах и способствует активному развитию специалиста, реализации его творческого потенциала [38].

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ УРОВНЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

2.1. Предпроектное исследование особенностей уровня развития профессиональной компетентности и саморегуляции педагогов

Организация и методы исследования

В соответствии с целью работы, на этапе эмпирической работы были выделены следующие задачи:

- подобрать методики для изучения профессиональной компетентности педагогов, а также для изучения саморегуляции;
- сформировать выборку педагогов, относительно которых будет изучены особенности саморегуляции и профессиональной компетентности;
- определить уровни развития саморегуляции педагогов;
- выявить особенности развития профессиональной компетентности педагога;
- выявить взаимосвязь между уровнем развития саморегуляции и особенностями профессиональной компетентности;
- на основе полученных результатов разработать тренинг самоорганизации педагогов.

Сбор эмпирических данных проходил на базе на базе МБУСО «ЦСПСиД***», где были следованны педагоги, в количестве 30 человек, женщины.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения», предложенный В.И. Моросановой, предназначен для оценки развития саморегуляции и ее индивидуального профиля. На основе концепции, разработанной В.И. Моросановой, разработаны составляющие процесса саморегуляции: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств – гибкости и самостоятельности.

Опросник позволяет выделить сформированность как отдельных компонентов, так и общий уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека.

Применение данного опросника позволит нам не только выделить общий уровень, но и сопоставить различные компоненты, увидеть их соотношение, понять, на каких этапах саморегуляции у педагогов возникают трудности.

Вторая методика исследования **«Тест коммуникативных умений»** (Л. Михельсона, перевод и адаптация Ю.З. Гильбуха), в ней максимально представлен когнитивный компонент коммуникативной компетентности.

Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть, построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» (зависимые) и неправильные «сверху» (агрессивные). Опросник содержит описание из 27 коммуникативных ситуаций. К каждой ситуации предлагается 5 возможных вариантов поведения. Надо выбрать один, присущий именно ему способ поведения в данной ситуации. Нельзя выбирать два или более вариантов или приписывать вариант, не указанный в опроснике. Авторами предлагается ключ, с помощью которого можно определить, к какому типу реагирования относится выбранный вариант ответа: уверенному, зависимому или агрессивному. В итоге предлагается подсчитать число правильных и неправильных ответов в процентном отношении к общему числу выбранных ответов.

В качестве третьей методики нами была использована методика оценки работы учителя (МОРУ), (Дж. Хэссард и др., 1987; адаптация Л.М. Митиной и А.М. Раевского, 1990).

Данная методика позволяет оценить уровень развития двух групп

компетентностей учителя: методическую и предметную подготовку (компетентности I, II, III, V) и коммуникативные способности, умение создавать творческую атмосферу на уроке (компетентности IV, VI, VII). Она дает возможность не только фиксировать и оценивать реальный для каждого учителя уровень владения педагогическими компетентностями или его динамику во времени, но и сопоставлять его с уровнем, минимально необходимым для педагога.

2.2. Анализ результатов уровня развития профессиональной компетентности и самоорганизации педагогов

Исследование проходило на базе МБУСО «ЦСПСиД***». В исследовании приняли участие педагоги, в количестве 30 человек, возрасте 25-35 лет, женщины.

На первом этапе были изучены особенности саморегуляции педагогов, специфика соотношения компонентов саморегуляции. Для этого рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой.

Рассмотрим соотношение педагогов по уровню общей саморегуляции.

Таблица 2

Распределение педагогов по уровню саморегуляции

1	2	3
Уровень саморегуляции	Кол-во педагогов	Процентная доля от выборки (%)
Высокий	7	23
Средний	17	57
Низкий	6	20

Как видно из Таблицы 2, у 23% педагогов можно выделить высокий уровень саморегуляции, а низкий уровень представлен у 20%. Большая доля педагогов (57%) характеризуется средним и высоким уровнем саморегуляции.

Рассмотрим, как представлен через компоненты уровень саморегуляции в выборке испытуемых.

Таблица 3

Распределение педагогов по компонентам саморегуляции

1	2		3		4	
Шкала	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	Кол-во	Доля %	Кол-во	Доля %	Кол-во	Доля %
Планирование	5	17	15	50	10	33
Моделирование	10	33	16	53	4	14
Программирование	8	27	16	53	6	20
Оценивание Результатов	10	33	15	50	5	17
Гибкость	10	33	15	53	4	14
Самостоятельность	5	17	16	50	5	10

На основании Таблицы 3 можно выделить, что, в целом, у педагогов выявлен низкий уровень сформированности таких показателей как самостоятельность, гибкость. Высокий уровень выделен по шкале «планирование». Результаты исследования говорят о том, что у педагогов планы реалистичные, стабильные, проработанные, детализированы, цели выдвигаются самостоятельно. Однако педагоги в основном испытывают трудности в самостоятельности своих действий, и часто их деятельность носит спонтанный характер, потому как педагоги могут быть зависимы от мнений и оценок окружающих. Гибкость в принятии решений у педагогов снижена, что может свидетельствовать о том, что в быстро меняющейся обстановке они могут чувствовать себя неуверенно. Как следствие, результатом могут быть регуляторные сбои и неудачи в поставленных задачах.

Выделим соотношение компонентов саморегуляции для каждой группы педагогов, отличающихся по уровню саморегуляции.

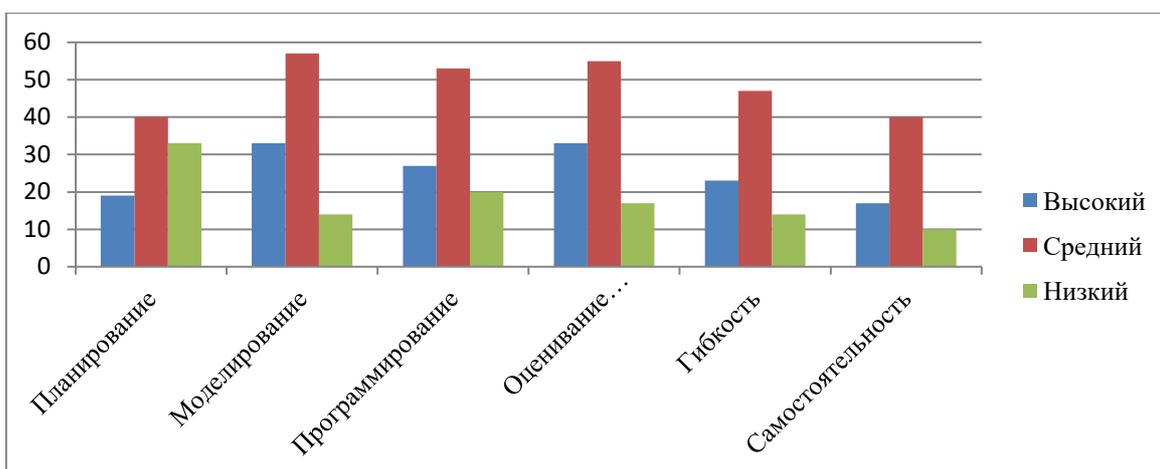


Рис. 2. Соотношение компонентов саморегуляции у педагогов с разным уровнем саморегуляции

В группе с низким уровнем саморегуляции низкие показатели выделены по шкале планирование, гибкость, самостоятельность. По сравнению с другими показателями у педагогов данного уровня высокие показатели выделены по компоненту моделирование и оценка результатов. На основе данного соотношения можно сказать, что трудности саморегуляции у данной группы педагогов связаны с несформированностью потребности в моделирование, неумением представлять результат, для достижения которого необходимо организовать деятельность, а также оценить, насколько осуществляемые действия, могут привести к поставленным целям.

В группе со средним уровнем саморегуляции самые низкие показатели выделены по шкале планирование и самостоятельность значения ниже других. По сравнению с другими показателями у педагогов со средним уровнем саморегуляции высокие показатели выделены по компоненту моделирование и оценивание результатов. На основе данного соотношения можно сказать, что трудности саморегуляции у данной группы педагогов связаны с трудностью в планировании достижения цели, моделировании результата, а также в стремлении сохранить свое мнение, в трудности изменения позиции, удержании других вариантов развития событий, необходимых для достижения поставленного результата. Недостаточность

гибкости не позволяет быстро сориентироваться в ситуации, соотнести новые обстоятельства с необходимым результатом и приводит к трудностям в саморегуляции, но это компенсируется высоким уровнем оценки результата и моделировании.

В группе с высоким уровнем саморегуляции наблюдаются относительно низкие показатели по шкале гибкость и самостоятельность, в сочетании с высокими значениями по компонентам планирование, оценивание результатов. На основе выявленного соотношения, мы можем отметить, что трудности саморегуляции у педагогов данной группы связаны с трудностями в самостоятельности, изменения позиции, удержании других вариантов развития событий, необходимых для достижения поставленного результата, гибкости. Возможно, трудности в продумывании действий компенсируются высоким планированием и оценкой результатов, в связи, с чем они показывают высокие результаты по уровню саморегуляции.

Таким образом, после анализа методики «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой мы можем сделать вывод, что:

- педагоги, обладающие высокой степенью самостоятельности, обладают также умением планировать, программировать, оценивать результаты собственной деятельности, а также проявляют гибкость при возникновении новых непредвиденных ситуаций;

- педагоги, имеющие умение гибкость в саморегуляции имеют хорошие задатки в умении моделировать и программировать и оценивать процесс и результат собственной деятельности;

- педагоги, имеющие навыки в оценивании результатов эффективно умеют планировать собственную деятельность;

- педагоги, имеющие развитые навыки программирования умеют успешно моделировать ситуацию.

Для диагностики уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений педагога был использован «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (перевод и

адаптация Ю.З. Гильбуха). Полученные данные свидетельствуют о преобладании у педагогов компетентного стиля (48%) общения по сравнению с зависимым (35%) и агрессивным (17%) стилями.

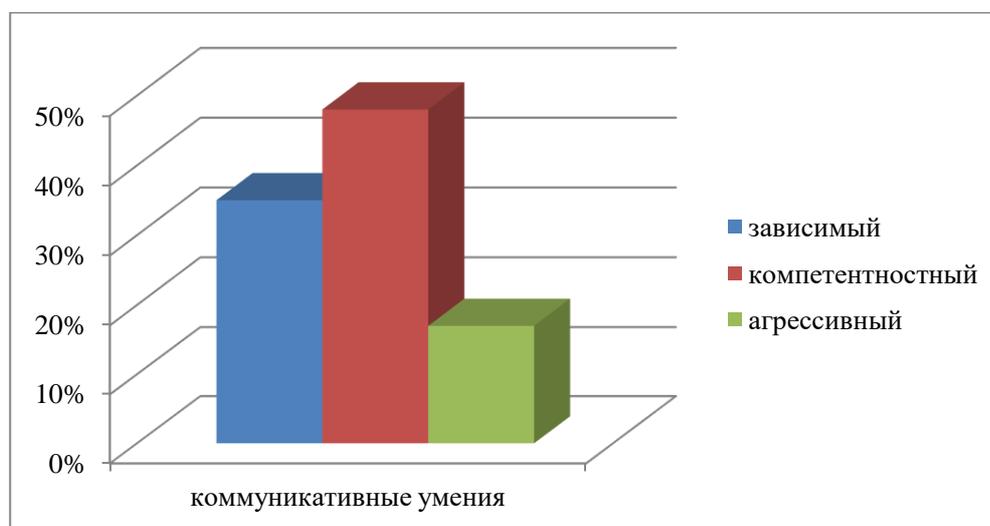


Рис. 3. Показатели стиля коммуникации по методике Л. Михельсона

Преобладание компетентного стиля может быть обусловлено тем, что в большинстве случаев, педагог в большей степени способен открыто проявлять свои чувства, мысли и желания, проявлять инициативу, строить продуктивное, характеризуемое достижением собственных составленных целей, взаимодействие.

Уровень развития зависимого стиля общения в среднем понижен (35%). Таким образом, можно предположить, что это может быть вызвано неуверенностью в себе, своей профессиональной компетенцией, зависимостью от чужого мнения и стремлением приспособиться к желаниям и действиям других людей.

В среднем уровень агрессивного стиля общения является низким (17%). Следовательно, чаще педагоги имеют тенденцию избегать проявления резкости, раздражения, гнева, категоричности суждений, негативных оценок людей и событий, которые могут задевать других людей.

Следующим этапом была проведена методика оценки работы учителя (МОРУ), (Дж. Хэссард и др., 1987; адаптация Л.М. Митиной и А.М. Раевского, 1990).

Данная методика позволяет фиксировать и оценивать уровень владения педагогическими компетенциями педагога. Также можно проследить динамику изменения компетентностей во времени и сравнивать их с минимально необходимым уровнем для педагогов. Педагогическая компетентность является интегральной характеристикой личности педагога, включающая в себя знания, умения, навыки и способности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Рассмотрим, как представлены данные сформированности компетенций педагога.

Таблица 4

Распределение педагогов по уровню сформированности компетенций

1	2	3	4	5
	Шкала	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
I	Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении	17%	58%	25%
II	Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного, устного объяснения учебного материала	24%	40%	36%
III	Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств обучения	18%	36%	18%
IV	Общение, взаимодействие учителя с учениками	23%	45%	32%
V	Демонстрация учителем соответствующих методов обучения	25%	33%	42%
VI	Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке	26%	42%	32%
VII	Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников	23%	51%	26%

На основании таблицы 4, можно выделить, что, в целом, у педагогов выявлен низкий уровень сформированности таких показателей как

организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и технических средств обучения.

Высокий уровень выделен по шкале «получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении». В целом, результаты исследования говорят о том, что педагоги способны эффективно использовать различные методы обучения, насыщать общение положительными эмоциями, поддерживать дисциплину. Однако педагоги в основном испытывают трудности в организации своих действий. Это приводит несвоевременным внесением корректив в намеченный план в зависимости от сложившейся ситуации. Как следствие, результатом могут быть регуляторные сбои и неудачи в поставленных задачах.

Результаты исследования педагогов позволили выделить три группы педагогов, различающихся по уровню развития компетенций: низкий, высокий средний.

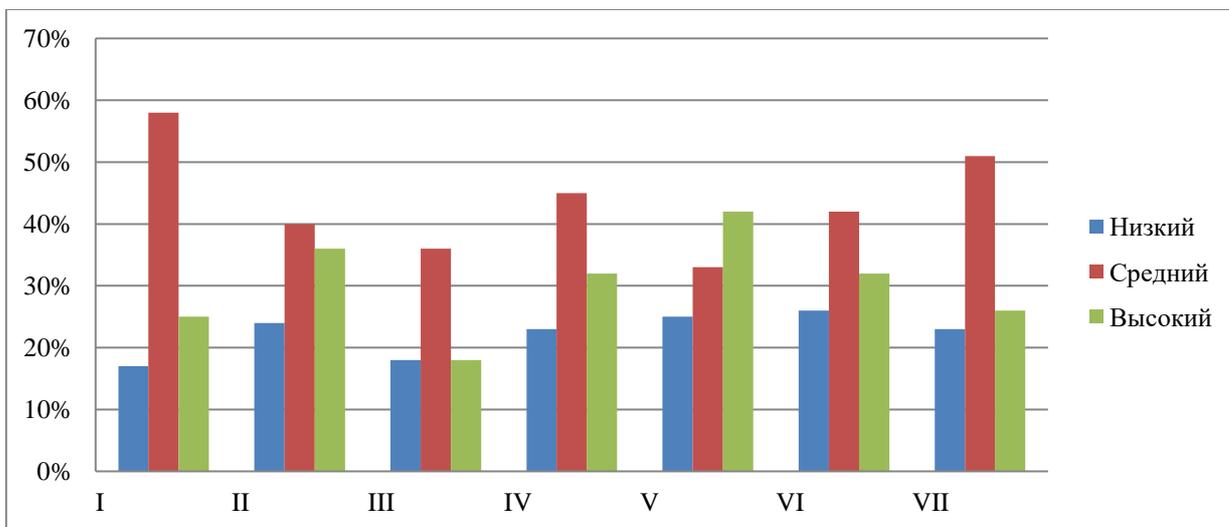


Рис. 3. Оценка сформированности компетентности, показатели каждой способности

При оценке сформированности компетентности педагогов нами установлены следующие показатели:

1. При получении информации о запросах ученика и о его продвижении в обучении у 17% отмечается высокий уровень, у 58% отмечается средний уровень, у 25% - низкий уровень. Данные способности формируются при помощи контроля уровня знаний обучаемых, уделять

внимание как сильным, так и слабым учащимся. Также педагоги побуждают учащихся оценивать свою работу или работу друг друга, тем самым находя причины трудностей, в обучении устраняя их.

2. При демонстрации педагогов знания учебного предмета при помощи своих знаний, умений и навыков у 24% отмечается высокий уровень, у 40% отмечается средний уровень сформированности, у 36% - низкий уровень. Данная способность формируется при использовании приемлемого вербального объяснения, включающее четкую, внятную дикцию, оптимальная скорость и объем подачи материала, правильная устная речь с верным произношением. В категории низкого уровня могут находиться педагоги, которые работают в организации первый или второй год.

3. При организации времени на уроке мы выявили, что у 18% отмечается высокий уровень, у 36% отмечается средний уровень, у 18% - низкий уровень. Результаты говорят о том, что у педагогов возникают затруднения в четкой организации времени, постановке собственных задач, намеченного плана.

4. В общении и взаимодействии у респондентов данной категории учителей отмечается: 32% - высокий уровень, 45% - средний уровень, 23% - низкий уровень. При оценке данных способностей у педагогов низкий уровень может сформироваться при трудностях разьяснении материала, неумении выражать свои чувства, проявлять инициативу.

5. Демонстрация соответствующих методов обучения педагогом отмечается 33% среднего уровня и 25% низкого уровня, высокого уровня 42%. Данные способности формируются при помощи умения владения знаниями, умениями и навыками, то есть предварительное обучение в средне-профессиональных и высших учебных заведениях. В категории низкого уровня могут находиться молодые специалисты, у которых недостаточно сформирована данная способность.

6. Поддержка творческой работы, креативного мышления у учащихся, умение воспользоваться нужными методами воспитания в поведении: у 32%

отмечается высокий уровень, у 42% - средний уровень, у 26% - низкий уровень. Эта компетенция подразумевает умение педагогов наполнять общение положительными эмоциями и чувствами. Это говорит о том, что при низком уровне педагоги испытывают трудности в проявлении дружелюбия, юмора, обращения по имени.

7. Поддержка приемлемого поведения: у 26% - высокий уровень, у 51% отмечается средний уровень и у 23% низкий уровень. Данные способности формируются при поддержании включенности в занятие всех обучающихся, способствовать вербальными и невербальными средствами воздействия на обучающихся с целью задействовать их в работу, умение управлять поведением обучающихся во время занятия.

Проанализировав данные можно сделать вывод о том, что педагогов отличает внимательность, исполнительность, стремление осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Они используют различные педагогические технологии. Также они обладают правильной техникой речи, четкой дикцией, профессионально демонстрируют знания материала. Однако компетенции по организации учебного процесса несколько снижены, возможно, они рассматривают их как детали большого учебного процесса, для которого не всегда хватает времени. Также компетенция по демонстрации адекватных методов обучения несколько ниже минимально необходимого значения. На наш взгляд, эта тенденция прослеживается вследствие относительно молодого возраста наших испытуемых, и показатели ее имеют обыкновение возрастать с увеличением стажа работы педагогов. Также наблюдается некоторая сниженность коммуникативных навыков и умений. Эти способности индивидуальны и зависят от личностных особенностей педагогов. Развитие данных компетентностей - процесс динамичный и имеет тенденцию изменяться с течением времени. С увеличением опыта работы приходят, и умение правильно общаться с обучаемыми, управлять их поведением, мотивировать их соблюдать дисциплину.

Выявим особенности развития профессиональных компетенций у педагогов с разным уровнем саморегуляции.

Таблица 5

Особенности развития профессиональных компетенций у педагогов с разным уровнем саморегуляции

1	2		
	Саморегуляция		
	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Методическая компетентность	Демонстрация педагогом знания предмета, письменного и устного объяснения материала; Организация времени занятия у педагога может быть не планомерна; Демонстрация педагогом соответствующих, разнообразных методов обучения;	Владение педагогом знаний о предмете, возникновение сложностей в устном объяснении материала; Организация времени занятия у педагога может быть не планомерна; Использует хорошо проверенные или знакомые методы без адаптации;	В меньшей степени демонстрация педагогом знания предмета, письменного и устного объяснения материала; Нерациональная организация времени занятия; Сопrotивление педагогом демонстрации соответствующих, разнообразных методов обучения;
Коммуникативная компетентность	Ярко выражено общение, взаимодействие педагогом с обучающимися, родителями, коллегами; Поддержка творческой атмосферы на занятии; Поддержание педагогом на занятии приемлемого поведения;	Наличие потребности в общении с родителями учащихся и направленность на взаимодействие с ними выражены не ярко; Средне выражено поддержание творческой атмосферы на занятии;	Не выражена удовлетворенность общением и совместной деятельностью с родителями, коллегами, обучающимися; Жёстко придерживается планов, даже когда обстоятельства меняются;
Стиль	Компетентностный	Компетентностный-	Агрессивный

коммуникации		зависимый	
--------------	--	-----------	--

На основании Таблицы 5, в группе с высоким уровнем саморегуляции наблюдаются относительно низкие показатели по шкале, гибкость и самостоятельность, в сочетании с высокими значениями по компонентам планирование, оценивание результатов. Для педагога характерна достаточно правильная техника языка, произношение, дикция способствует пониманию речи. Демонстрация материала (информация) точна, своевременна. Содержание материала, предьявляется в логической последовательности. Метод обучения соответствует цели обучения, обучение соответствует особенностям учащихся. Педагога отличает приятный тон голоса, зрительный контакт. Имена обучающихся используются в теплой, дружеской манере. Теплота, дружелюбие демонстрируются педагогом посредством улыбок, юмора. Объяснения содержания материала ясны и даются с использованием подходящих слов и терминов. Используются интересные, необычные аспекты темы. Используемые примеры педагогом иллюстрируют содержание. У педагогов с высоким уровнем саморегуляции отмечается компетентностный стиль общения.

В группе со средним уровнем саморегуляции самые низкие показатели выделены по шкале планирование и самостоятельность значения ниже других. По сравнению с другими показателями у педагогов со средним уровнем саморегуляции высокие показатели выделены по компоненту моделирование и оценивание результатов. Для педагога характерна правильная техника языка, произношение, дикция способствует пониманию речи. Демонстрация материала неточна, своевременна. Предоставляется возможность для разных уровней усвоения материала. Уделяется поддержка при столкновении с трудностями в работе.

Педагога отличает приятный тон голоса. Интерес стимулируется с помощью вопросов, юмора. Энтузиазм передается энергичной позой. Имена обучающихся используются в теплой, дружеской манере. Объяснения

содержания материала ясны и даются с использованием подходящих слов и терминов. Используемые примеры педагогом иллюстрируют содержание. У педагогов с высоким уровнем саморегуляции отмечается компетентностный-зависимый стиль общения.

В группе с низким уровнем саморегуляции низкие показатели выделены по шкале планирование, гибкость, самостоятельность. По сравнению с другими показателями у педагогов данного уровня высокие показатели выделены по компоненту моделирование и оценка результатов. Для педагога характерна достаточно правильная техника языка, но произношение, дикция способствует к затруднению пониманию речи. Демонстрация материала подаётся не в срок. Содержание материала, не предъявляется в логической последовательности. Метод обучения в малой степени соответствует цели обучения. Педагог передаёт информацию, опосредуя жестами, использует зрительный контакт. Имена обучающихся используются в теплой, дружеской манере. Объяснения содержания материала нуждаются в доработке, малое количество использования подходящих слов и терминов. У педагогов с низким уровнем саморегуляции отмечается агрессивный стиль общения. Медленно адаптируется к обратной связи.

Мы можем выделить, что данные нашего исследования свидетельствует о том, что педагоги имеют трудности в гибкости и самостоятельности. Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что данной группе педагогов необходимо создать специально организованные условия для развития необходимых профессиональных компетенций.

2.3. Программа развития профессиональной компетентности педагогов посредством тренинга «самоорганизация»

Пояснительная записка

Результаты практической деятельности, а также целевые психолого-педагогические исследования свидетельствуют, что профессиональное самосовершенствование всегда есть результат осознанного взаимодействия

обучаемого с конкретной социальной средой, в ходе которого он реализует потребности выработать у себя такие личностные качества, которые обеспечивают эффективность профессиональной деятельности и в жизни вообще.

Следовательно, самоорганизацию педагогов можно рассматривать как сознательный, целенаправленный процесс повышения уровня своей профессиональной компетентности и развития профессионально значимых качеств в соответствии с внешними социальными требованиями, условиями профессионально-педагогической деятельности и развитием профессионально - познавательной активности.

Цель программы: развитие профессиональной компетентности педагогов посредством тренинга «Самоорганизация».

Задачи программы:

1. Развитие навыков самоорганизации педагогов (гибкость, планирование).
2. Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов.
3. Мотивация к поддержанию уровня эффективности самоорганизации педагогов.

Принципы программы:

1. Принцип системности – определяет использование в работе профилактических, коррекционных и развивающих задач.
2. Принцип учета эмоциональной сложности материала – проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал должны создавать благоприятный эмоциональный он, стимулировать положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональном фоне.
3. Деятельностный принцип – определяет пути и способы реализации поставленных целей.
4. Принцип комплексности методов психологического воздействия – определяет использование многообразия методов, приёмов.

Методы и приёмы: тренинговые упражнения, включающие элементы арт-терапии, групповой дискуссии, ролевой игры, релаксация.

Структура занятия:

1. Вводная часть состоит из приветствия и разминки.
2. Основная часть (включает в себя различные воспитательные мероприятия, направленные на повышение уровня самоорганизации и развития компетенций у педагогов посредством тренинговых упражнений).
3. Заключительная часть (рефлексия: обмен мнениями, чувствами о проведённом занятии; ритуал прощания)

Форма организации: групповая.

Условия реализации: Программа состоит из 6 занятий. Продолжительность каждого занятия составляет от 45- 60 мин, на протяжении двух месяцев.

Ожидаемые результаты:

При успешном выполнении занятий:

1. Развитие навыков самоорганизации педагогов (гибкость, планирование).
2. Повышение уровня профессиональной компетентности педагогов.
3. Мотивация к поддержанию уровня эффективности самоорганизации педагогов.

Тематический план

1	2	3	4
№ занятия	Название занятия	Цель занятия	Содержание занятия
1	«Приятно познакомиться»	Создание положительной эмоциональной атмосферы в коллективе.	Вводная часть: Приветствие: «Добрый день всем тем, кто...» Основная часть: «Что я люблю делать...», «Мы все чем-то похожи» Заключительная часть: «Спасибо за прекрасный день» Рефлексия Ритуал прощания
2	«Как здорово, что все мы сегодня собрались!»	Развить коммуникативные способности, взаимодействие друг с другом.	Вводная часть: Приветствие «Добрый день всем тем, кто...» Основная часть: «Паутина», «Сколько во мне людей», «Кто я?» Заключительная часть: Рефлексия Ритуал прощания
3	«Мы такие разные»	Формирование позитивного самовосприятия.	Вводная часть: Приветствие: «Добрый день всем тем, кто...» Основная часть: «Я в лучах солнца», «Мой портрет» (Я, глазами группы), «Контраргументы», Заключительная часть: Упражнение «Эмоции» Рефлексия Ритуал прощания

Продолжение Таблицы 6

1	2	3	4
	«Учимся достигать цель»	Осознание собственной системы ценностей, обучение целеполаганию, навыкам планирования и достижения поставленных целей.	Вводная часть: Приветствие: «Добрый день всем тем, кто...» Основная часть: «Достижение цели», «Жизненные цели», «Жизненные перспективы» Заключительная часть: «Будущее» Рефлексия Ритуал прощания
5	«Мы вместе»	Анализирование ситуаций, развитие навыков саморегуляции.	Вводная часть: Приветствие: «Добрый день всем тем, кто...» Основная часть: «Ассоциации», «Наш общий дом», «Профессиональные роли», «Я благодарен (а) тому, что.....» Заключительная часть: Упражнение «Походки» Рефлексия Ритуал прощания
6	«Только вперед!»	Формирование позитивного самопознания, навыков отстаивания своей позиции.	Вводная часть: Приветствие: «Приветствие без слов» Основная часть: «Золотая нить», «Пластилиновые чувства», «Радуга настроений», «Зарядка позитивного мышления» Заключительная часть: «Круг силы» Рефлексия Ритуал прощания

Программа, направленная на повышение навыков самоорганизации и развитию профессиональной компетентности педагогов представлена в Приложении D.

Выводы по Главе 2

В процессе эмпирической части исследования была разработана процедура изучения профессиональной компетентности педагогов, процессов саморегуляции и выявление их взаимосвязи. Для этого была сформирована выборка педагогов в возрасте от 25 до 35 лет. Всего 30 человек, женщины.

Анализ результатов показал, что у 23% педагогов можно выделить высокий уровень саморегуляции, а низкий уровень представлен у 20%. Большая доля педагогов (57%) характеризуется средним и высоким уровнем саморегуляции.

Сопоставив соотношение процессов саморегуляции, мы выделили для каждого уровня определенное их сочетание. В группе с низким уровнем саморегуляции низкие показатели выделены по шкале планирование, гибкость, самостоятельность. По сравнению с другими показателями у педагогов данного уровня высокие показатели выделены по компоненту моделирование и оценка результатов.

В группе со средним уровнем саморегуляции самые низкие показатели выделены по шкале планирование и самостоятельность значения ниже других. По сравнению с другими показателями у педагогов со средним уровнем саморегуляции высокие показатели выделены по компоненту моделирование и оценивание результатов.

В группе с высоким уровнем саморегуляции наблюдаются относительно низкие показатели по шкале гибкость и самостоятельность, в сочетании с высокими значениями по компонентам планирование, оценивание результатов.

Проведённая диагностика уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений педагога позволяет сделать вывод о том, что у педагогов преобладает компетентный стиль и это может быть обусловлено тем, что в

большинстве случаев, педагог способен открыто проявлять свои чувства, мысли и желания, проявлять инициативу, строить продуктивное, характеризуемое достижением собственных составленных целей, взаимодействие.

Данные по методике оценки работы учителя (МОРУ) (Дж. Хэссард и др., 1987; адаптация Л.М. Митиной и А.М. Раевского, 1990) можно сделать вывод о том, что педагогов отличает внимательность, исполнительность, стремление осуществлять индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Они используют различные педагогические технологии. Также они обладают правильной техникой речи, четкой дикцией, профессионально демонстрируют знания материала. Однако компетенции по организации учебного процесса несколько снижены, возможно, они рассматривают их как детали большого учебного процесса, для которого не всегда хватает времени. На наш взгляд, эта тенденция прослеживается вследствие относительно молодого возраста наших испытуемых, и показатели ее имеют обыкновение возрастать с увеличением стажа работы педагогов.

По результатам полученных данных разработана программа по развитию профессиональной компетентности педагога. Целью программы являлось развитие профессиональной компетентности педагога средством тренинга «самоорганизация». Поэтому на первый план было поставлено, что самоорганизация для педагога всегда есть результат осознанного взаимодействия обучаемого с конкретной социальной средой, в ходе которого он реализует потребности выработать у себя такие личностные качества, которые обеспечивают успех, профессиональной деятельности.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: повышение уровня профессиональной компетентности педагога; формирование навыков самоорганизации педагогов; побуждение педагогов к саморазвитию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Педагогическая профессия, является одновременно преобразующей и управляющей, чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным.

Следовательно, рассматривая профессиональные компетентности педагога, то – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.). Изменения, происходящие в современной системе образования в последние годы, выдвигают необходимостью повышение квалификации и профессионализма педагога, его профессиональной компетентности.

В соответствии с определением компетентности мы полагаем, что это гармоничное сочетание знаний предмета и методики его преподавания, практических умений и значимых личностных, психологических качеств, которые касаются как познавательной сферы педагога, так и коммуникативной сферы и саморегуляции, которые обеспечивают эффективное выполнение его профессиональной деятельности.

Данное определение дает возможность представить в структуре профессиональной компетентности педагога три подструктуры:

- деятельностьную (знания, умения, навыки и способы осуществления педагогической деятельности в психолого-педагогических аспектах);
- коммуникативную (знания, умения, навыки и способы осуществления психолого-педагогического общения);
- аутопсихологическую (знания, умения, навыки и способы мотивации, планирования, целеполагания, самоорганизации).

В нашем исследовании стояла цель - изучить и выявить особенности саморегуляции и профессиональной компетентности педагога. Для достижения этой цели нами была проанализирована научная психолого-

педагогическая литература по проблеме исследования, рассмотрены различные точки зрения на проблему профессиональной компетентности как отечественных, так и зарубежных авторов.

Опираясь на полученные знания, нами были подобраны методы диагностики уровня сформированности профессиональной компетентности педагогов, саморегуляции и коммуникативных умений. Разработана тренинговая программа по развитию профессиональной компетентности педагога, включающая в себя занятия, направленные на: формирование эмпатии, навыков конструктивного общения, умения анализировать и выходить из конфликтных ситуаций, развитие навыков саморегуляции, целеполагания, формирование позитивного самовосприятия.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности. // Проблемы психологии личности. М.: Наука. 1982. С. 32–41.
2. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании. [Электронный ресурс]// Высшее образование в России. 2004. №11. С. 3–12. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentsii-v-professionalnom-obrazovanii-k-osvoeniyu-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 15.12.2018).
3. Бакирова Г.Х. Тренинг управления персоналом. СПб.: Речь, 2004. 400с.
4. Бессонова Л.А. Формирование профессионально-личностной компетентности социального работника как условие преодоления профессиональной деформации личности: Дис. ... канд. психол. наук. Тверь., 2012. 202 с.
5. Блинов А.О., Невежин В.П., Василевская О.В. Тренинг персонала. М.: КноРус, 2005. 576 с.
6. Былкина Т.Г., Пустобаева Е.И. Теоретические подходы к пониманию и диагностике успешности педагогической деятельности [Электронный ресурс]// Научное сообщество студентов XXI столетия. ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: сб. ст. по мат. XIX междунар. студ. науч.практ. конф. № 4. URL: [http://sibac.info/-archive/guman/4\(19\)](http://sibac.info/-archive/guman/4(19)) (дата обращения: 13.11.2018).
7. Варданын Ю.В. Изучение психологии как источник развития субъекта профессионально-педагогической компетентности [Электронный ресурс]// Педагогическое образование и наука. 2008. № 10. С. 10–14. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=17066094> (дата обращения: 20.09.2018).
8. Гунзунова Б. А. Детерминанты системной саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности [Электронный ресурс]// Вестник БГУ: электрон. науч. журн. 2015. №1. С. 221–228. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/determinanty-sistemnoy-samoregulyatsii-v->

professionalnoy-pedagogicheskoy-deyatelnosti (дата обращения: 28.10.2018).

9. Гунзунова Б. А. Регуляторные компоненты профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс]// Психология в экономике и управлении: электрон. науч. журн. 2014. №1. С. 38–51. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/regulyatornye-komponenty-professionalnoy-deyatelnosti-pedagoga> (дата обращения: 28.10.2018).

10. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2 : под ред. проф. И.А. Бодуэна де Куртенэ. М. : ТЕРРА Книжный клуб, 1998. 1024 с.

11. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. [Электронный ресурс]// Сибирь. Философия. Образование. 2005. № 8. С. 26–44. URL: drusa-nvkz.narod.ru/Pedagog-Sib.html (дата обращения: 22.10.2018).

12. Жарова Д.В., Миньков В.А. О специфике педагогического труда и профессиональной компетентности педагогов в трудах британских ученых конца XIX века [Электронный ресурс]// Национальный психологический журнал: электрон. науч. журн. 2016. № 1(21). С. 96–101. URL: http://psycdigest.ru/articles/detail.php?article=6589&sphrase_id=13774 (дата обращения: 28.10.2018).

13. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. [Электронный ресурс]// Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyu-podhod-k-modernizatsii-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 25.11.2018).

14. Зиновьева Е.В., Дворникова Т.А. Развитие личности психолога-консультанта: нарратив как метод исследования [Электронный ресурс]// Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2017. Т. 10. № 52. С. 6–20. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1206-zinovueva52.html> (дата обращения: 28.10.2018).

15. Кашкарева В. Б. Психологические особенности профессионального развития педагогов с разными квалификационными характеристиками в системе дошкольных образовательных учреждений: Дис. ... канд. психол. наук. Ростов-на-Дону., 2013. 168 с.

16. Кисляков П.А. Системно-личностный подход к формированию социальной безопасности будущего педагога [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С.73–79. <http://psyjournals.ru/psyedu/2013/n6/66579.shtml> (дата обращения: 28.10.2018).

17. Колпакова Л. М., Озеров Д. Б. Особенности осознанной саморегуляции педагогов с разными типами субъектной адаптивности [Электронный ресурс]// Вестник ТГГПУ: электрон. науч. журн. 2015. №1 (39). С. 29–37. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-osoznannoy-samoregulyatsii-pedagogov-s-raznymi-tipami-subektnoy-adaptivnosti> (дата обращения: 28.10.2018).

18. Конопкин О. А. Психическая регуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) [Электронный ресурс]// Вопросы психологии. 2013. №1. С.6–52. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/strukturno-funktsionalnyy-i-soderzhatelno-psihologicheskiiy-aspekty-osoznannoy-samoregulyatsii> (дата обращения: 22.09.2018).

19. Конопкин О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознанной саморегуляции. [Электронный ресурс]// Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. Т. 2. №1. С. 27– 42. URL: <https://psy-journal.hse.ru/data/2011/04/27/1210620999/27-42.pdf> (дата обращения: 22.09.2018).

20. Кузьминов Я.И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности. [Электронный ресурс]// Вестник образования. 2007. № 7. С. 20–34. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-standart-kak-instrument-povysheniya-kachestva-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov> (дата обращения: 11.12.2018).

21. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности [Электронный ресурс]// Психологический журнал 2000.Т. 21. № 1. С. 15–25. URL: http://psylib.org.ua/books/_leond01.htm (дата обращения: 22.11.2018).

22. Манукян В.Р. Опыт исследования индивидуально-психологических особенностей целеполагания и жизненного планирования [Электронный ресурс]// Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2018. Т. 11. № 57. С. 9–21. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n57/1530-manukyan57.html> (дата обращения: 28.10.2018).

23. Митина Л.М. Теоретико-методологические основы профессионального развития личности в онтогенезе.// Психология и школа. 2008. № 3. С. 4–10.

24. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. 2008. Т.2. №1. С.14–22.

25. Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала // Психологический журнал 2012. Т. 32. № 3. С. 98–111.

26. Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения [Электронный ресурс]// Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2012. Т. № 24. С. 5–18. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/707-morosanova24.html> (дата обращения: 28.10.2018).

27. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека [Электронный ресурс]// Психол. журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 5–17. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-osobennosti-osoznannoy-samoregulyatsii-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka> (дата обращения: 23.11.2018).

28. Ожегов С.В. Толковый словарь русского языка. М. : Технология. 2008. 944 с. 53.

29. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. URL:[http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (дата обращения: 04.10.2018).
30. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ. М. : Когито-Центр. 1999. 144 с.
31. Рубин Ю. Теория конкуренции и задачи повышения конкурентноспособности российского образования. [Электронный ресурс]// Высшее образование в России. № 1. 2007. С. 26–41. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-konkurentsii-i-zadachi-povysheniya-konkurentosposobnosti-rossiyskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 09.10.2018)
32. Синякова М.Г. Развитие профессионально-психологических характеристик педагога в поликультурном образовательном пространстве России: Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 400 с.
33. Солянкина Н.Л. Качество условий развития профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации: один из подходов к диагностике. // Педагогические технологии. 2008. №2. С. 49–55.
34. Токман А.А. Сущность и структура профессиональной деятельности преподавателей высших учебных заведений [Электронный ресурс]// Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. Т. 21. № 4. С. 156–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/cuschnost-i-struktura-professionalnoy-deyatelnosti-prepodavateley-vysshih-uchebnyh-zavedeniy> (дата обращения: 11.10.2018).
35. Толковый словарь русского языка: в 3 т. Т. 1. А – М / под ред. проф. Д.Н. Ушакова. М. : Вече : Мир книги. 704 с.
36. Федяева А.А. Тренинг как метод обучения и развития персонала [Электронный ресурс]// Экономика и менеджмент инновационных технологий. 2017. № 5 URL: <http://ekonomika.snauka.ru/2017/05/14925> (дата обращения: 07.02.2019).
37. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Стилиевые особенности

общительности педагогов с различным уровнем развития осознанной саморегуляции [Электронный ресурс]// Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 2(16). С. 76–81. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/459-fomina-morosanova16.html> (дата обращения: 28.10.2018).

38. Фризен М. А. Жизнестойкость как внутренний ресурс профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс]// Организационная психология: электрон. науч. журн. 2018. Т. 8. № 2. С. 72–85. URL: <http://orgpsyjournal.hse.ru/2018-8-2/221053502.html> (дата обращения: 28.10.2018).

39. Шкерина Т.А. Диагностика исследовательской компетенции будущих педагогов-психологов // Психология обучения. 2014. №4. С. 132–138.

40. Шкерина Т.А. Педагогические задачи как средство диагностирования исследовательской компетенции будущих бакалавров-педагогов-психологов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). С. 119–123.

41. Шкерина Т.А. Формирование исследовательской компетенции будущих педагогов-психологов в вузе: Дис. ... канд. психол. наук. Красноярск., 2013. 284 с.

42. Шмелева Е.А. Психолого-педагогические основы развития инновационного потенциала студентов и молодых ученых [Электронный ресурс]// Вестник ННГУ. 2013. № 3. С 12–18.

URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-razvitiya-innovatsionnogo-potentsiala-studentov-i-molodyh-uchenyh> (дата обращения: 24.11.2018).

43. Эшби Р.У. Принципы самоорганизации // Самоорганизующиеся системы. М.: Мир, 1966. С. 314–343.

44. Deci E., Ryan R. The dynamics of self-determination in personality and development // Self-related cognitions in anxiety and motivation / Ed. R.

Schwarzer. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986. P. 171–194.

45. Hall G.S. Adolescence. V/I. II/N.Y., 1904 118 p.