

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

Факультет социальных наук
Кафедра психологии и педагогики
Направление подготовки 37.03.01 – Психология

ДОПУСТИТЬ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

Е.А. Иванова

« _____ » _____ 2017 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему: Взаимосвязь профессионально-важных качеств и индивидуального
стиля деятельности воспитателей

Исполнитель

студент группы 364сб2

А.А. Кунат

Руководитель

доцент, канд.псих.наук

С.Р. Зенина

Нормоконтроль

В.С. Клемес

Благовещенск 2017

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
АМУРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
(ФГБОУ ВО «АмГУ»)

Факультет Социальных наук
Кафедра Психологии и педагогики

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ Е.А. Иванова
« _____ » _____ 2017г.

З А Д А Н И Е

К бакалаврской работе студента КУНАТ АННЫ АЛЬБЕРТОВНЫ

1. Тема бакалаврской работы: ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ.

(утверждено приказом от _____ № _____)

2. Срок сдачи студентом законченной работы 11.01.2017 г.

3. Исходные данные к бакалаврской работе:

Результаты исследований большинства отечественных ученых-психологов (Бодров В.А., Дружинин В.Н., Шадриков В.Д.) подтверждают необходимость наличия специальных способностей к профессиональной деятельности педагога. Так, А.А. Деркач отмечает, что специфические для педагога особенности (качества) выражают сформированность всех компонентов психики профессионала – психических процессов, свойств, состояний, образований, которые позволяют ему выполнять избранную деятельность. Их характер определяется как природными особенностями человека, так и спецификой его труда. Основные вопросы, посвященные стилю деятельности педагогов и профессионально важным качеств педагогов, освещены в работах Е.А. Климова, В.С. Мерлина, Е.П. Ильина, В.А. Толочка, М.Р. Щукина и других исследователей. В работах данных авторов освещен

достаточно широкий круг проблем, имеющих отношение к стилю педагогической деятельности и профессионально важным качеств: психологическая структура деятельности, стиль деятельности педагога, процесс формирования личности педагога.

4. Содержание бакалаврской работы (перечень подлежащих разработке вопросов):

1 Проанализировать литературу по проблеме изучения взаимосвязи профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей;

2 Выявить ведущий стиль деятельности и особенности профессионально-важных качеств воспитателей;

3 Определить характер взаимосвязи профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей.

5. Перечень материалов приложения: (наличие чертежей, таблиц, графиков, схем, программных продуктов, иллюстративного материала и т.п.).

Бакалаврская работа содержит 68 страниц, 6 рисунков, 1 таблицу, 52 литературных источника, 3 приложения.

6. Дата выдачи задания 7 сентября 2016 года.

Руководитель бакалаврской работы: **ЗЕНИНА СВЕТЛАНА РАШИДОВНА, КАНДИДАТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НАУК, ДОЦЕНТ**

Задание принял к исполнению (дата): _____

(подпись студента)

РЕФЕРАТ

Бакалаврская работа содержит 68 страниц текста, 2 главы, 6 рисунков, 1 таблицу, 3 приложения, 52 литературных источника.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КАЧЕСТВА, УСПЕШНОСТЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ЗНАЧИМЫЕ УМЕНИЯ, ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА,
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ЛИЧНОСТЬ ВОСПИТАТЕЛЯ

В теоретической части исследования отражены теоретические основы изучения взаимосвязи профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей.

Цель исследования: изучение взаимосвязи профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей.

Во второй главе работы представлены результаты исследования изучения взаимосвязи профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	6
1 Теоретические основы изучения взаимосвязи профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей	9
1.1 Общее понятие профессионально-важных качеств в психологии	9
1.2 Характеристика индивидуального стиля деятельности личности	21
1.3 Роль профессионально-важных качеств в развитии индивидуального стиля деятельности воспитателей	30
2 Исследование взаимосвязи профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей	45
2.1 Организация и методы исследования	45
2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования	49
Заключение	63
Библиографический список	65
Приложение А Методика «Психологический портрет учителя» (Резапкина Г.В.)	69
Приложение Б Методика «Диагностика индивидуального стиля педагогической деятельности» (Маркова А.М., Никонова А.Я.)	74
Приложение В Сводные таблицы результатов	76

ВВЕДЕНИЕ

Основой личностного становления будущего педагога является развитие его профессиональных качеств. В практической деятельности осуществляется преобразование личностно важных качеств в профессионально важные качества, то есть происходит экстерииоризация. Личностный подход к обучению студентов в высшем учебном заведении должен заключаться в создании условий, при которых личность сможет максимально реализовать весь свой потенциал личностно важных качеств и способностей в его будущей деятельности педагога.

Профессионально-важные качества включают в себя индивидуально-психические и личностные качества субъекта, которые необходимы и достаточны для реализации той или иной продуктивной деятельности. Кроме собственно психических свойств (индивидуально-психологических особенностей) отдельные функции профессионально важных качеств могут выполнять и некоторые внепсихические свойства субъекта – соматические, конституциональные, типологические, нейродинамические и других. К примеру, физическая сила и выносливость – пример ярко выраженных профессионально важных качеств для многих видов деятельности.

Изучение стиля деятельности в последнее десятилетие стало важным направлением в проблеме оптимизации деятельности человека, а также в интегральном изучении личности. В современных условиях гуманизации образования особенно остро стоит задача развития личности учащихся, изучения их индивидуальных особенностей. Необходимо создание условий, обеспечивающих наиболее полную реализацию потенциала личности и развитие ее способностей, становление индивидуальности каждого конкретного учащегося. В связи с этим возрастает роль личности педагога и воспитателя в процессе формирования индивидуальности учащихся. Проведены исследования, характеризующие влияние воспитателя на личность его воспитанников. В этой связи возрастает интерес к изучению стиля деятельности

педагогов.

Результаты исследований большинства ученых (Бодров В.А., Дружинин В.Н., Шадриков В.Д.) подтверждают необходимость наличия специальных способностей к профессиональной деятельности педагога. Так, А.А. Деркач отмечает, что специфические для педагога особенности (качества) выражают сформированность всех компонентов психики профессионала – психических процессов, свойств, состояний, образований, которые позволяют ему выполнять избранную деятельность. Их характер определяется как природными особенностями человека, так и спецификой его труда. Основные вопросы, посвященные стилю деятельности педагогов и профессионально-важных качеств педагогов описаны в работах Е.А. Климова, В.С. Мерлина, Е.П. Ильина, В.А. Толочка, М.Р. Щукина и других исследователей. В работах данных авторов освещен достаточно широкий круг проблем, имеющих отношение к стилю педагогической деятельности и профессионально важным качеств: психологическая структура деятельности, стиль деятельности педагога, процесс формирования личности педагога.

Цель исследования: изучение взаимосвязи профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей.

Объект исследования: профессионально-важные качества.

Предмет исследования: взаимосвязь профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей.

Задачи исследования:

1. Проанализировать литературу по проблеме изучения взаимосвязи профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей;

2. Выявить ведущий стиль деятельности и особенности профессионально-важных качеств воспитателей;

3. Определить характер взаимосвязи профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей.

Методы исследования: анализ литературы, тестирование, методы

математической статистики.

Гипотеза исследования: Существует взаимосвязь между профессионально-важными качествами и индивидуальным стилем деятельности воспитателей.

База исследования: Муниципальное общеобразовательное автономное учреждение среднеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов г. Шимановска, Амурской области.

Выборка исследования: 20 воспитателей.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

1.1 Общее понятие профессионально-важных качеств в психологии

Успешность любой, в том числе и профессиональной, деятельности зависит не от какой-либо одной, а от сочетания различных способностей, причем это сочетание, дающее один и тот же результат, может быть обеспечено различными способами. При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более сильного развития других.

Под профессионально важными качествами (далее ПВК) будем понимать индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК.

Вопрос о развитии ПВК и формировании подсистем ПВК является одним из узловых в проблематике системогенеза деятельности. Его изучение позволяет конкретизировать принцип единства сознания и деятельности, разработанный С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Б.Г. Ананьевым, Б.М. Тепловым, А.А. Смирновым, А.Б. Брушлинским и другими отечественными психологами. Согласно данному принципу, «совместная, исторически развивающаяся деятельность людей (первично всегда практическая) обуславливает формирование их сознания и вообще всех психических процессов, а эти последние, осуществляя регуляцию человеческой деятельности, являются условием ее адекватного выполнения» [3, с. 30].

Профессионально важные качества сотрудников влияют на эффективность осуществления труда, являются предпосылкой успешной профессиональной деятельности, а также сами совершенствуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованием. Однако, несмотря на большое значение в психологии профессиональной деятельности, данная дефиниция еще

не нашла точного и общепризнанного наполнения. Что относить к профессионально важным качествам личности? На этот вопрос разные авторы дают разные ответы.

Например, исследуя профессионально-важные качества личности, А.Г. Ковалев разработал модель личности, которая объединяет следующие подструктуры: направленность; самосознание и психологические проекции жизненного пути; способности и задатки; темперамент и характер; особенности психических процессов и состояний; опыт личности.

В.А. Поляков профессионально-важными качествами считает:

1) общие коммуникативные умения или коммуникативный потенциал личности;

2) профессионально значимые умения.

И.Д. Ладановым особо оговариваются такие профессионально значимые умения, как:

1) свободное владение речью;

2) способность быстро и точно воспринимать речь партнера по общению; умение выделять из воспринятого наиболее существенное;

3) умение ставить вопрос;

4) умение кратко и точно отвечать [14].

Однако наиболее полной моделью профессионально-важных качеств личности является профессионализм, т.е. обладание необходимым набором профессионально-важных психических качеств (Маркова А.К.). Здесь в мотивационную, волевою, эмоциональную сферы специалиста включаются:

1) мотивы, цели, задачи, потребности, интересы, отношения, ценностные ориентации человека, психологические позиции;

2) профессиональные притязания, профессиональная самооценка, самоосознание себя как профессионала;

3) эмоции, психические состояния, эмоциональный облик;

4) удовлетворенность человека трудом, его процессом и результатом;

5) знание о труде, о профессии;

6) действия, способы, приемы, умения, техники, психотехнологии (в их влиянии на себя и на других людей);

7) профессиональные способности, профессиональная обучаемость, открытость к профессиональному росту;

8) профессиональное мышление, в том числе творчество, возможность обогатить опыт профессии;

9) психологические противопоставления, то есть психические качества, абсолютно или относительно несовместимые с профессией, а также качества, отсутствие которых может быть компенсировано;

10) линии профессионального роста и линии распада профессиональной деятельности и личности специалиста, пути их реабилитации.

Автором описанной концепции профессионализма разработаны показатели профессионализма в мотивационной сфере:

1) профессиональные ценности, идеалы, менталитеты;

2) понимание значимости профессии; профессиональное мировоззрение; владение этическими нормами в профессии;

3) профессиональные притязания;

4) профессиональное призвание, профессиональные намерения; профессиональные мотивы (внешние и внутренние);

5) профессиональные цели;

6) профессиональная интернальность как поиск в самом себе причин успеха-неуспеха;

7) профессиональные смыслы, смыслотворчество в профессии, определяющее профессиональную устойчивость;

8) позитивная динамика мотивационной сферы (появление новых мотивов, целей, «вычерпывание» новых смыслов в профессии, изменение их иерархии, интеграция долговременных и кратковременных мотивов и целей); построение собственного сценария профессиональной жизни; индивидуальность как самобытность профессионального мировоззрения, системы оценок;

9) отношений;

10) позиции профессионала: признание себя как профессионала, стремление к профессиональному росту, мотивация к разным видам повышения квалификации;

11) готовность к гибкой переориентации в рамках профессии, вне ее; профессиональные межличностные отношения; профессиональные ожидания.

В операциональные показатели профессионализма входят:

1) профессиональное самосознание, образ профессионала;

2) действие, способы, приемы, навыки, техники, технологии;

3) обученность, обучаемость, умелость;

4) способности, профессиональная пригодность;

5) мышление;

6) результативность, эффективность труда;

7) трудоспособность, работоспособность, достижение статуса в профессии, категории, разряда;

8) приемы профессионального роста, наличие позитивной динамики в нем; достижение результатов деятельности, «многовершинность» в профессиональном росте;

9) индивидуальный стиль деятельности, общения в рамках профессии; владение несколькими видами деятельностей, легким переходом от одних к другим; самокомпенсация субъектом труда недостаточно развитых или деформированных способностей;

10) способы профессиональной деятельности в экстремальных ситуациях; творчество и инновационная деятельность [32].

Интересным и плодотворным представляется подход Х. Томэ и Х. Кэхеле, которые структурируют профессионально важные качества личности на:

Профессиональные качества:

1) профессиональные знания;

2) профессиональные умения и навыки;

3) знание необходимых документов, регламентирующих служебную

деятельность;

- 4) умения накопления и обновления профессионального опыта;
- 5) умения реализации опыта на занимаемой должности;
- 6) умения творческого применения профессионального опыта.

Деловые качества:

- 1) организованность и собранность в практической деятельности;
- 2) ответственность и исполнительность;
- 3) инициатива и предприимчивость;
- 4) самостоятельность решений и действий;
- 5) эффективное руководство подчиненными;
- 6) результативность деятельности;

Морально-психологические качества:

- 1) гуманность;
- 2) самооценка;
- 3) этика поведения, стиль общения;
- 4) дисциплинированность;
- 5) справедливость и честность;
- 6) способность адаптироваться к новым условиям;
- 7) лидерство.

Интегральные качества:

- 1) авторитетность;
- 2) интенсивность (работоспособность);
- 3) культура мышления и речи;
- 4) коммуникативность;
- 5) общая культура;
- 6) культура работы с документами [5].

Психологам, занимающимся изучением субъекта труда, необходимо знать особенности требований профессии к психическим качествам работника, что в дальнейшем позволяет определить степень психологического соответствия человека определенной профессии.

Важным понятием в психологии труда является психограмма, понимаемая как выделение и описание качеств человека, необходимых для успешного освоения конкретной трудовой деятельности и ее эффективного выполнения. Данные качества называются профессионально-важными качествами. В качестве профессионально важных могут выступать не только психические, но и внепсихические свойства субъекта (конституциональные, соматические). По мнению В.Д. Шадрикова, ПВК выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности. Они являются узловым моментом формирования психологической системы деятельности.

ПВК представляют собой отдельные динамические черты личности, отдельные психические и психомоторные свойства (выражаемые уровнем развития соответствующих психических и психомоторных процессов), а также физические качества, соответствующие требованиям к человеку какой-либо определенной профессии и способствующие успешному овладению этой профессией. С одной стороны, ПВК являются предпосылкой профессиональной деятельности, а с другой стороны – они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованиями; человек в ходе труда изменяет и самого себя [7].

Понятие ПВК вошло в категориальный аппарат психологии труда еще в начале XX в. При этом составлялась некоторая модель наиболее важных, задействованных в изучаемой работе психических функций обобщенного субъекта труда – успешного профессионала. Такого рода модель служила основой для подбора психодиагностических методик и прогнозирования с их помощью успешности будущей профессиональной деятельности претендентов на конкретную вакансию (считалось, что успешная работа определяется в первую очередь наличием психических функций, способностей определенного уровня и качества). Контекст практической задачи (профотбор, или карьерное консультирование) задавал рамки требований к ПВК. В данном случае речь шла о выявлении устойчивых ПВК, плохо поддающихся тренировке

свойств личности (способностей), которые весьма существенны для достижения профессионального успеха.

В психограммах психотехников 1930-х гг. выделялись еще два вида ПВК (или характеристик психических функций), которые могли быть целью при составлении модели успешного профессионала. Так, при исследовании профессиональной работоспособности, утомления, в целях диагностики степени снижения психических функций под влиянием проделанной работы следовало выявить ПВК как наиболее изменчивые, временно нарушаемые в данной профессии под влиянием утомления психические функции. Именно эти функции и их свойства следовало измерять для суждения о степени профессионального утомления. Еще один вид ПВК – это тренируемые психические функции, которые обеспечивают успешную работу и могут стать предметом развития, упражнения.

Современные исследования ПВК (Климов Е.А., Шадриков В.Д., Карпов А.В.) проводятся на основе системного подхода. Любая деятельность реализуется на базе системы ПВК. Это означает, во-первых, что каждая деятельность требует определенной совокупности ПВК, а во-вторых, последняя является не «механической» суммой качеств, а их закономерно организованной системой. Между отдельными ПВК устанавливаются функциональные взаимосвязи компенсаторного и содейственного типов. Сама система ПВК выступает как определенный симптомокомплекс субъектных свойств, специфичный для той или иной деятельности. Он не задан в готовом виде, а формируется у субъекта в ходе освоения им деятельности. Более того, не только для деятельности в целом, но и для ее основных компонентов (ключевых действий, основных функций и др.) также формируются специфические подсистемы ПВК. Поэтому с внутренней – собственно психологической стороны – процесс деятельности представляет собой динамическую смену целостных подсистем ПВК, обеспечивающих каждый ее основной этап (действие, задачу, функцию) [17].

Формирование подсистемы ПВК – достаточно сложный психологический

процесс. Суть его А.В. Карпов определяет как функциональное объединение отдельных ПВК, когда они начинают проявлять себя в режиме взаимодействия. К этому есть отдельные внутренние предпосылки, так как основные психические функции онтологически связаны друг с другом. Эта связь в ходе освоения профессиональной деятельности начинает проявляться в своей положительной роли. Таким образом, «в процессе формирования психологической системы деятельности происходит своеобразная функциональная настройка психических функций на достижение целей деятельности» [13].

Ведущей тенденцией развития подсистем ПВК является значимое возрастание степени интегрированности – когерентности отдельных качеств. Характерно при этом, что на разных этапах освоения деятельности подсистемы ПВК, лежащие в основе ее реализации, могут существенно различаться между собой. Тем самым в ходе освоения деятельности имеет место перестройка подсистем ПВК.

Существуют две важнейшие категории ПВК. Во-первых, ПВК, которые характеризуются наибольшей непосредственной связью с параметрами деятельности. Они обозначаются понятием ведущих ПВК. Во-вторых, те ПВК, которые имеют наибольшее число внутрисистемных связей с другими качествами, то есть характеризуются наибольшим структурным весом и, следовательно, занимают центральное место во всей системе качеств. Они обозначаются понятием базовых ПВК. Эти качества могут не коррелировать значимо с параметрами деятельности, однако они не менее, а часто – более – важны для ее реализации. «Именно базовые ПВК являются основой для формирования подсистем ПВК в целом. Вокруг них и на их базе объединяются, структурируются и соорганизуются все иные качества субъекта, необходимые для обеспечения деятельности и (или) ее основных действий, функций» (Карпов А.В.). Поэтому ПВК являются структурообразующими для той или иной деятельности.

Одно и то же ПВК в разных случаях может выступать либо как ведущее,

либо как базовое, либо как то и другое одновременно. В последнем случае значимость ПВК для обеспечения деятельности является наивысшей.

Любая деятельность характеризуется определенными основными параметрами, прежде всего производительностью, качеством и надежностью. В психологических исследованиях установлено, что для их обеспечения необходимы различные индивидуальные качества субъекта, поэтому принято выделять ПВК качества и ПВК производительности (Карпов А.В.). Они частично перекрываются, однако значительно чаще не совпадают друг с другом, а нередко вступают в антагонистические отношения. В последнем случае одно и то же ПВК является таковым в плане обеспечения качества деятельности и антиПВК в плане обеспечения производительности. При этом наблюдается сложная картина: одни качества могут входить в разные подсистемы ПВК, отвечающие за производительность, качество, надежность, другие влияют только на один параметр деятельности.

Не все ПВК связаны с параметрами деятельности простой, линейной зависимостью, т.е. зависимостью типа «чем выше уровень развития ПВК, тем эффективнее деятельность». Ряд ПВК связан с параметрами деятельности нелинейной зависимостью типа оптимума: параметры деятельности принимают наибольшие значения не на максимальных и не на минимальных, а на некоторых средних, оптимальных, уровнях развития ПВК. Кроме того, наибольшее развитие некоторых ПВК нередко ведет к ослаблению других профессионально важных качеств [26].

Описание системы ПВК является основой профессиональной диагностики. Имплицитно в рамках психодиагностики ПВК витает убеждение, что чем лучше развито то или иное качество личности, тем выше результат ее профессиональной деятельности. Нередко это так и есть. Например, чем точнее слух у музыканта, тем выше при прочих равных условиях результаты его профессиональной деятельности. Чем выше интеллект, профессиональные знания, тем выше (при прочих равных условиях) результаты профессиональной деятельности ученого. Однако эффекта «прочих равных условий»

практически не бывает: все люди очень разные и более оптимальный уровень развития одного качества сочетается, как правило, с менее высоким уровнем развития другого. Например, лица с более высоким интеллектом с детства привыкают полагаться на свой интеллект, у многих из них повышается самооценка, формируются индивидуалистичный стиль деятельности, неумение работать в коллективе, самоуверенность.

В процессе реальной профессиональной деятельности уже эти накопленные негативные качества становятся тормозом профессионального прогресса личности в соответствии с уровнем развития ее интеллекта. Одним словом, в индивидуальном стиле профессиональной деятельности удивительно диалектично переплетаются, аккумулируются многочисленные качества личности, которые делают попытку спрогнозировать ее успешность по одному или даже нескольким качествам малоперспективной.

Для некоторых видов деятельности актуальным является выделение ПВК, которые выступают таковыми в нормальных условиях ее выполнения, и те, которые необходимы в усложненных или экстремальных условиях. Последнее объясняется тем, что экстремальные условия часто сопряжены с повышенной опасностью, угрозой и требуют от человека иных качеств и свойств, нежели те, которые необходимы в нормальных условиях. Для экстремальных условий не только характерны другие ПВК (по сравнению с нормальными), но и другие системы ПВК в целом [11].

Таким образом, структура ПВК – это сложное и внутренне дифференцированное системное образование, которое детерминирует успешность освоения и выполнения трудовой деятельности.

Системное описание ПВК для конкретной профессии можно найти лишь в специальных прикладных исследованиях. Существующие современные психогаммы просто перечисляют ПВК, входящие в те или иные категории для определенного вида деятельности (чаще всего указываются необходимые ПВК и антиПВК), крайне редко указывается характер внутрисистемных связей ПВК и весовое значение ПВК, что связано в первую очередь со сложностью

проблемы, с большой вариативностью индивидуальных систем ПВК, пластичностью некоторых ПВК.

Например, в психограмме психолога-консультанта, работающего по телефону доверия, разработанной Е.С. Романовой, по категории «Способности» выделяют:

- 1) высокие уровни развития концентрации и устойчивости внимания, переключения и распределения внимания;
- 2) хорошее развитие образной и словесно-логической памяти;
- 3) высокий уровень развития образного, логического мышления;
- 4) хорошее развитие мнемических, коммуникативных способностей.

Среди личностных качеств, интересов и склонностей требуются высокая степень личной ответственности; терпимость, безоценочное отношение к людям; интерес и уважение к другому человеку; стремление к самопознанию, саморазвитию; оригинальность, находчивость, разносторонность; тактичность и воспитанность; склонность к сопереживанию; инициативность; интуиция, умение прогнозировать события; находчивость; умение хранить тайну и другое. Как качества, препятствующие эффективности профессиональной деятельности (то есть антиПВК), рассматриваются психическая и эмоциональная неуравновешенность, агрессивность, замкнутость, нерешительность, отсутствие склонности к работе с людьми, низкий интеллектуальный уровень развития и др. Предъявляются требования и к особенностям эмоционально-волевой сферы.

Любая деятельность вызывает к себе определенное отношение, эмоционально переживается человеком – это так называемые «общие эмоции в труде». Они могут быть положительными и отрицательными. Возникая в процессе профессиональной деятельности, они определенным образом влияют на настроение человека, качество работы, отношение исполнителя к собственному труду и его результатам, отношение человека к самому себе. Кроме того, в психологии труда необходимо учитывать также и некоторые другие моменты эмоций: «настроение сегодняшнего дня», «эмоции коллективной деятельности», «профессиональные эмоции, возникающие в

процессе самой работы». В частности, «настроение сегодняшнего дня» в работе консультирующего психолога является серьезной помехой, поэтому ему необходимо овладеть специальными техниками, позволяющими справляться со своим настроением и не переносить его на абонента [41].

Среди специальных требований, предъявляемых к работе психолога-консультанта, работающего по телефону доверия, выделяют интересы, широкий кругозор, эрудицию; умение и желание общаться с людьми. Как необходимые профессионально важные качества рассматриваются чувствительность слухового анализатора; отсутствие нарушений функции речи; большой объем оперативной слуховой памяти; эмоциональная устойчивость, самоконтроль поведения, стрессоустойчивость; культура вербального общения.

Особую значимость в работе телефонного консультанта приобретают такие профессионально важные качества, как знания (психология, физиология, психотерапия кризисных состояний); социальная осведомленность; высокий общий интеллектуальный уровень, а также умения и навыки (конструктивное общение по телефону; грамотная речь, наблюдательность). Квалифицированные требования: высшее педагогическое или психологическое образование.

Психограммы, определяющие ПВК для других представителей профессий типа «человек – человек», также включают в себя довольно широкий диапазон ПВК. Так, например, в психограмме юриста представлены такие качества, как разносторонние общие и глубокие профессиональные знания, развитый интеллект, гибкое, творческое мышление, высокая умственная работоспособность, аналитический склад ума, прогностические способности, умение выделить главное, активное восприятие, емкая память, устойчивое внимание, развитое воображение, интуиция, способность устанавливать межличностные контакты с различными участниками общения, коммуникативная компетентность, нервно-психическая устойчивость, адекватная самооценка, высокая мотивация достижения успеха. Существуют качества, снижающие профессиональные возможности юриста:

психопатические черты и свойства характера, эмоциональная неустойчивость, пассивность, безответственность, избыточная мнительность, тревожность, низкая умственная работоспособность, сниженная познавательная активность и интеллект, неразвитое воображение, слабая память.

Психограмма педагога включает в себя следующие ПВК: профессиональные педагогические и психологические знания, коммуникативную компетентность, нервно-психическую устойчивость, распределение внимания, оперативную память и мышление, адекватную самооценку, уважение к людям, интерес к ним, педагогическую наблюдательность, хорошо развитую речь и другое. К числу антиПВК педагога следует отнести психопатические черты характера, эмоциональную неустойчивость, безответственность, безнравственность, выраженные физические уродства [42].

Таким образом, психограммы представителей трех профессий типа «человек – человек» предъявляют требования в основном к познавательной и коммуникативной сферам личности, а антиПВК связаны, прежде всего, с эмоциональной сферой.

1.2 Характеристика индивидуального стиля деятельности личности

Индивидуальный стиль деятельности – это устойчивая система приемов, способов, методов деятельности, обусловленная индивидуально-специфическими качествами человека и являющаяся средством эффективного приспособления к объективным обстоятельствам. Он позволяет людям с разными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей, характера добиваться равной эффективности при выполнении одной и той же деятельности разными способами [2].

Проблема стиля профессиональной деятельности предполагает изучение человека как активного субъекта в пространстве множества различных по своей природе детерминант его развития, деятельности и поведения. Для начала рассмотрим разные проявления феномена «стиль».

К настоящему времени в психологии изучены и описаны различные виды

стилей (когнитивные, эмоциональные, деятельности, руководства, общения, поведения, жизни, перцептивные, реактивные и многие другие). Познание проблемы стиля сопряжено с широким спектром исследований индивидуальности, личности и ее жизненного пути, разработкой понятий субъекта деятельности, общения, совместной деятельности.

Среди разнообразных подходов, сформировавшихся в 40-50 годах прошлого века, можно выделить несколько методологически и методически наиболее последовательных, в «активе» которых имеются многочисленные публикации. Хронологически первым направлением можно считать «стили жизни» (поведения, активности, саморегуляции). Понятие стиля в психологию введено в начале XX в. А. Адлером для объяснения складывающихся индивидуальных черт, особенностей поведения, динамики жизненных целей человека, способствующих маскировке и компенсации его индивидуальных дефектов (физических, психологических, социальных) и преодолению комплекса неполноценности. Такой стиль формируется стихийно как следствие взаимодействия индивидуальности человека и условий его жизни. Понятия стиль жизни, характер, личность Адлером отождествляются [6].

Понимание стиля как личностных диспозиций со временем уточняется и дифференцируется. Г. Олпорт выделяет в стиле индивидуальные различия в экспрессии, в выразительной манере поведения, отражающие отношение личности к объектам и субъектам, и «инструментальные», операциональные по своей природе черты личности (способы и средства поведения), с помощью которых человек реализует свои мотивы и цели. Позднее уже более четко и последовательно Р. Стагнер разграничивает «перцептивные стили» – схемы перцептивных актов, и «реактивные стили» – типы соматического выражения эмоциональных переживаний человека.

Очевидная спонтанность становления некоторых стилевых проявлений указывает на их вероятную генетическую детерминированность и сближает с современными концепциями темперамента, который можно рассматривать как поведенческий стиль, формирующийся с учетом влияния окружения и

обуславливающий относительно устойчивые стратегии поведения в определенных классах ситуаций. Например, В.М. Русалов в темпераменте различает структурный (формально-динамический) и функциональный (формально-программный) аспекты, рассматривая индивидуально-биологические особенности человека как основание некоторых врожденных поведенческих программ. Стиль жизни как глобальное психологическое явление, понятно, не мог не обсуждаться в философской, социологической, социально-психологической литературе.

Концепция жизненного пути личности разрабатывалась с 1930-х гг. Ш. Бюлер, М. Вебером, Т. Верденом, П. Жане, В. Уорнером, С.Л. Рубинштейном и др. Исследователи связывали стили жизни людей с их принадлежностью к тому или иному классу, социальному слою, с вовлеченностью в ту или иную трудовую деятельность, что вело к формированию у людей определенной манеры одеваться, общаться, способов проведения досуга [9].

В отечественной психологии можно выделить три разных подхода к данной проблеме:

1) концептуальный – изучение стиля на базе более общих философских, социологических и психологических категорий;

2) интегральный, в котором понятие стиля жизни (и близкие ему по содержанию феномены – поведение, активность, отношения, саморегуляция) определяются на основе синтеза более элементарных и достаточно изученных компонентов, интегрируя последние в новое качественное образование;

3) эмпирический – исследование и описание разных моделей, вариантов, стратегий поведения, отношения, которые могут быть оценены как более частные проявления стиля жизни человека в какой-либо определенной сфере, например в общении.

В целом стили жизни определяют как «психологические механизмы социальной жизнедеятельности»; как «соединение индивидуальности с условиями жизни», неповторимость способа жизни, ее организации; коммуникативные стили – как «устойчивые индивидуально своеобразные

приемы и способы передачи и получения информации в процессе общения» [3].

Вторым крупным направлением можно считать «стили руководства / лидерства», последовательное изучение которых открывается работой К. Левина с сотрудниками 1939 г., выделивших авторитарный, демократичный и либеральный стили, различая две их стороны: содержание решений, предложенных лидером группе, и техника (способы, приемы) осуществления этих решений. Два критерия оценки стиля: ориентация на производственные задачи либо на человеческие отношения, в континууме которых потенциально различаются восемь стилей, выделил Ф. Фидлер.

В последующих многочисленных исследованиях стиля руководства и лидерства рассматривались такие «факторы», как сложность производственных задач, заинтересованность и зрелость коллектива, формальная и неформальная организация, институциональные характеристики, однако вопрос взаимосвязи вышеуказанных «переменных» остается дискуссионным. Под стилями руководства понимают «стабильно повторяющиеся особенности», «индивидуально-типические особенности целостной, относительно устойчивой системы способов, методов, приемов воздействий руководителя на коллектив». В рамках данного направления можно различать четыре основных подхода:

- 1) личностный (отражающий выделение индивидуальности руководителя в качестве главной детерминанты его стиля);
- 2) поведенческий (связывающий стили с поведением, личностными особенностями, отношениями, мотивами подчиненных);
- 3) комплексный (отражающий стремление обобщить наиболее изученные детерминанты стиля);
- 4) структурно-функциональный (характеризующийся постановкой вопроса о внутренней организации стиля) [11, с. 34].

Третье направление – «когнитивные стили» (когнитивные контроли) – зарождается в подходе «New Look» в начале 1950-х гг., когда объектом исследования психологов становятся именно индивидуальные различия в

протекании перцептивных и когнитивных процессов. Представители когнитивного направления неопрецидизма изучали структурные образования психики человека, опосредствующие внутренние (мотивационные) и внешние воздействия. В работах миненгерской группы когнитивные стили (сглаживание / подчеркивание различий, диапазон эквивалентности, ригидность / гибкость познавательного контроля, узость / широта сканирования, толерантность к нереальному опыту, импульсивность / рефлексивность) понимаются как индивидуальные формы познавательных процессов, обеспечивающие их адекватность и направленность на согласование потребностей индивида и среды.

Другим важным основанием когнитивно-стилевых исследований выступают работы Г. Уиткина, обогатившего гештальтистские представления о поле и полевом поведении изучением его индивидуальных различий (полезависимость / полenezависимость). Когнитивные стили, отражающие связи в различных психологических проявлениях (восприятии, памяти, мышлении, поведении, деятельности, общения), определяются как «устойчивые и постоянные индивидуальные различия в когнитивной организации», «предпочитаемый способ когнитивного анализа и структурирования своего окружения», «профиль умственных способностей», «система когнитивных механизмов, опосредствующих намерения личности и требования объективной ситуации», «опосредующее звено или проекцию личности на познавательную сферу» [15].

«Индивидуальные стили деятельности» – это четвертое направление, разработанное отечественными психологами Е.А. Климовым, В.С. Мерлиным, Е.П. Ильиным и другими. Это направление отличается от зарубежных «деятельностным», а не «личностным» подходом к детерминации стиля. Его исходными теоретическими положениями стали идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, В.С. Мерлина о социальной обусловленности развития психики, социальной равнозначности разных биологических задатков, операциональной структуре способностей и

возможности их взаимной компенсации.

Особенность понимания феномена «стиль» (стиль профессиональной деятельности государственных служащих, стиль руководства) состоит в том, что «стили руководителя», например, рассматриваются, прежде всего, как психологические системы отдельного субъекта (его когнитивный, эмоциональный, поведенческий, индивидуальный стиль деятельности), включенные в совместную профессиональную деятельность многих субъектов. Один из специфических факторов среды, определяющих своеобразие проявления стиля субъекта – управленческая структура.

Но если руководитель рассматривается не как отдельный субъект – носитель определенного индивидуального стиля деятельности, по определению Е.А. Климова, – «устойчивой системы способов (деятельности)» или – в широком смысле слова – как «индивидуально-своеобразной системы психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей... индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности», но как активный участник более общих социально-психологических «единиц», например «триады» (вышестоящий руководитель – руководитель – подчиненный, нижестоящий руководитель), многие из прежних представлений о его стиле кардинально изменяются [25, с. 78].

Совместная деятельность имеет общую для ее субъектов операциональную структуру (что дано по определению и по сущности совместной деятельности) и общую мотивационно-смысловую структуру. При этом общий фонд смысловых образований, формирующийся в совместной деятельности, выступает ее регулятором и может рассматриваться в качестве критерия ее совместности. Третьей важнейшей характеристикой совместной деятельности можно назвать общность интерперсонального пространства ее взаимодействующих субъектов. Под интерперсональным пространством (социально-психологическим пространством деятельности) подразумевается социально-психологический аспект ее организации: распределение ее функций,

ролей субъектов, представленность одного субъекта в другом, их взаимные воздействия и «ценностные вклады», их отношения сотрудничества-конкуренции, рабочие субъективные позиции («психологические ниши»).

Итак, в широком смысле, стиль как «стиль человека» есть постоянное, довольно устойчивое, универсальное, «сквозное», целостное психическое образование, включающее сознательные и бессознательные механизмы пассивной и активной (преобразующей) адаптации человека к среде. Стиль своеобразно проявляется в зависимости от организации внутренней («интегральная индивидуальность») и внешней среды (организации компонентов деятельности и взаимодействий субъектов), допускает возможность развития отдельных стилей и их взаимопереходов. Стиль обеспечивает интеграцию психической сферы человека, его взаимодействий с внешней средой (выступая «опосредствующим» звеном и одним из его поведенческих механизмов). Стиль субъекта – одновременно причина и следствие его психического развития [26, с. 157].

Выделяя такую активность человека, как деятельность, и такие особенности внешней среды, как требования профессии, можно говорить о стилях профессиональной деятельности – интегральных иерархических биполярных динамичных системах психологических средств осуществления деятельности, детерминированных не только индивидуальностью субъектов, но, прежде всего, организацией среды (компонентов деятельности и интерперсонального пространства взаимодействующих субъектов), «снимающей» некоторые детерминации индивидуальных особенностей субъектов. Анализ проблемы стиля в целом позволяет выделить его общую иерархическую структурно-функциональную организацию: субъективно удобные условия деятельности – структуру – тип организации деятельности.

Адаптация субъекта к деятельности начинается с ее неспецифических факторов (режимы работы, предпочитаемые партнеры) и уже на второй ступени идет овладение ее предметными, «техническими» действиями (структурой), а наиболее тонкое и полное уравнивание, согласование индивидуальности и

внешних требований происходит на третьей ступени. Однако предметом отдельных исследований стиля субъекта обычно становятся лишь характеристики одного из трех иерархических уровней (например, «стиль принятия решений», «стиль общения»), что и определяет ограниченность объяснения данного феномена [11, с. 57].

Анализ проблемы стиля в психологии в целом и разных стилевых подходов дает достаточные основания для их первоначальной классификации использовать аналогичные «координаты»:

- а) «структурированность внешней среды»
- б) «субъект–объектные» / «субъект–субъектные» отношения, или «деятельность / взаимодействия».

При таком подходе все многообразие стилей можно распределить в системе двух вышеназванных координат. Обычно интегральные схемы стилей строятся иерархически. Внутренним организующим условиям стиля внимания уделяется меньше. Изучение трех важных детерминант стиля – «индивидуально-психологической», «социально-психологической» и «профессионально-технологической» – позволяет нам выделить вероятную общность структурно-функциональной организации разных стилей (когнитивных, эмоциональных, руководства, поведения, индивидуальных стилей жизни) как их объединяющее основание.

Таким образом, в исходном многообразии можно выделять четыре основные группы стилей:

1) «адаптации» (организации психической деятельности в определенной сфере ее проявления – когнитивной, эмоциональной, моторной) – локальные системы согласования индивидуальности со специфическими внешними условиями. К ним можно отнести когнитивные стили, эмоциональные, стили действия (моторики). Эта группа стилей отражает особенности адаптации человека к среде, проявления его индивидуальности, организации его моторной, эмоциональной и когнитивной сфер;

2) «деятельности» (строятся с учетом объективного строения среды) –

системы сопряжения индивидуальности с трудовыми, профессиональными, технологическими системами. К ним относятся традиционно изучаемые «индивидуальные стили деятельности». Эта группа стилей характеризует, как человек включается в профессионально-трудовые и технологические системы;

3) «взаимодействия» – системы сопряжения индивидуальности субъекта с социальными структурами, процессами, другими субъектами. Эти стили характеризуют особенности соучастия, взаимодействия человека с другими в социальных и социотехнических системах (стили руководства, педагогической деятельности);

4) - «отношения» – системы сопряжения индивидуальности с социумом, совокупностью условий жизни (подразумеваются стили жизни, поведения). Они отражают особенности восприятия человеком мира, использования его продуктов, личностные смыслы, ценности [12, с. 67].

Проблема стиля субъекта может и должна рассматриваться в единстве с другими стилевыми проявлениями – когнитивным, эмоциональным и психомоторным стилем, индивидуальным стилем деятельности, поведения, стилем жизни в целом, то есть как единый стилевой цикл. При таком подходе становятся более очевидными как факторы специфической детерминации стиля, так и его специфических проявлений в индивидуальной и совместной деятельности, что значительно облегчает задачи коррекции стилей субъектов и согласования их индивидуальностей в организационных структурах.

В целом, индивидуальный стиль можно рассматривать как психологическую систему, обеспечивающую встречу человека с самим собой (как индивидом, субъектом, личностью, индивидуальностью), как оптимальное согласование индивидуальности человека с условиями (требованиями учебной или профессиональной деятельности, индивидуальностью партнеров и многими другими), как психологическую систему активной индивидуальной адаптации человека к среде в ряду разных стилевых проявлений.

Обратим внимание на качественную особенность феномена «стиль», отличающую его от других психологических образований. Стиль – не «черта»,

не «тип», не «характеристика». Стиль есть динамичная психологическая система активной адаптации субъекта к условиям среды. В качестве внешних условий могут выступать особенности профессиональной деятельности субъекта, корпоративной культуры организации, требования вышестоящего руководства, межличностные отношения в коллективе, равно как и методики обучения или тренировки, реализуемые данным преподавателем, и многое другое. Словом, все то, что может быть объективно- или субъективно значимыми факторами для жизнедеятельности данного человека. Вероятно, разные стили представляют собой результат интегрирования более частных стилей по принципу вложенных систем [28, с. 134].

Таким образом, проанализировав ряд исследований по проблеме индивидуального стиля деятельности, можно сделать вывод, что индивидуальность в системе качеств человека занимает одно из центральных мест, выступая как интегральный феномен, своеобразно проявляющийся на разных ступенях личностной зрелости человека. Продвижение человека к вершинам его личностного и профессионального развития сопряжено с постоянными процессами интеграции, с одной стороны, индивидуально-психологических особенностей человека – с другой, интеграции его индивидуальности с совокупностью условий среды, профессиональной деятельности в частности, и формирования его индивидуального стиля (деятельности, жизнедеятельности). «Деятельностная» и «поведенческая» линии развития человека взаимосвязаны; «внешние» условия проявляются через «внутренние» (Рубинштейн С.Л.). Интегрируясь и синтезируясь в «стиль», психические качества субъекта сами выступают как его новые «внутренние» условия, как новая причина дальнейшего развития личности и субъекта деятельности.

1.3 Роль профессионально-важных качеств в развитии индивидуального стиля деятельности воспитателей

Важным компонентом в структуре личности педагога выступают профессионально важные качества. В.Д. Шадриков под профессионально

важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения. К профессионально важным качествам он относит также и способности. От сформированности профессионально важных качеств личности педагога зависит и продуктивность педагогической деятельности.

Важным профессионально-педагогическим качеством является логическое мышление. Логическое мышление отражает сформированность логических приемов мышления как совокупности действий, направленных на выполнение операций анализа, синтеза, классификации понятий, нахождение логических отношений.

Доминантными качествами в профессионально-педагогической деятельности (Мижериков Р.А., Ермоленко М.Н.) являются активность личности, целеустремленность, уравновешенность, желание работать со школьниками, способность не теряться в экстремальных ситуациях, обаяние, честность, справедливость, современность, педагогический гуманизм, эрудиция, педагогический такт, толерантность, дисциплинированность, педагогический оптимизм. Кроме того, сюда следует включить такие качества, как требовательность, ответственность, коммуникабельность.

В профессиограмму педагога входят такие качества, как:

1) педагогический артистизм, которое выражается в способности воплощать мысли и переживания в образе, поведении, слове, богатстве личностных проявлений педагога. Изучение деятельности артистичных педагогов показало, что им, как правило, свойственны принятие себя как личности, склонность осознавать себя носителями позитивных, социально делаемых характеристик, уверенность в себе и значимости своего дела, высокая степень совпадения личных и профессиональных интересов, желание постоянно совершенствоваться, высокий уровень направленности на деятельность;

2) аутокомпетентность – адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления

профессиональных деструкции;

3) экстремальная компетентность – способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов;

4) профессиональная компетентность оценивается уровнем сформированности профессионально-педагогических умений.

С позиции основных операционных функций педагога профессиональной школы можно выделить следующие группы профессионально-педагогических умений:

1) гностические умения – познавательные умения в области приобретения общепрофессиональных, производственных и психолого-педагогических знаний, предусматривающих получение новой информации, выделение в ней главного, существенного, обобщение и систематизация собственного педагогического опыта, опыта новаторов и рационализаторов производства;

2) идеологические умения – социально-значимые умения проведения политико-воспитательной работы среди обучающихся, пропаганды педагогических знаний;

3) дидактические умения – общепедагогические умения определения конкретных целей обучения, выбора адекватных форм, методов и средств обучения, конструирования педагогических ситуаций, объяснения учебно-производственного материала, демонстрации технических объектов и приемов работы;

4) организационно-методические умения – умения реализации учебно-воспитательного процесса, формирования мотивации учения, организации учебно-профессиональной деятельности учащихся, установления педагогически оправданных взаимоотношений, формирования коллектива, организации самоуправления;

5) коммуникативно-режиссерские умения – общепедагогические умения, включающие перцептивные, экспрессивные, суггестивные, ораторские и

умения в сфере педагогической режиссуры;

6) прогностические умения – общепедагогические умения прогнозирования успешности учебно-воспитательного процесса, включающие диагностику личности и коллектива учащихся, анализ педагогических ситуаций, построение альтернативных моделей педагогической деятельности, проектирование развития личности и коллектива, контроль за процессом и результатом;

7) рефлексивные умения – способность к самопознанию, самооценка профессиональной деятельности и профессионального поведения, самоактуализация;

8) организационно-педагогические умения – общепедагогические умения планирования воспитательного процесса, выбора оптимальных средств педагогического воздействия и взаимодействия, организации самовоспитания и самоуправления, формирования профессиональной направленности личности обучающихся;

9) общепрофессиональные умения – умения чтения и составления чертежей, схем, технических диаграмм, заполнения расчетно-графических работ, определения экономических показателей производства;

10) конструктивные умения – интегративные умения разработки технологических процессов и конструирования технических устройств, включают разработку учебной и технико-технологической документации, выполнение конструкторских работ, составление технологических карт, направляющих тестов;

11) технологические умения – количественные умения анализа производственных ситуаций, планирования, рациональной организации технологического процесса, эксплуатации технологических устройств;

12) производственно-операционные умения – общетрудовые умения по смежным профессиям;

13) специальные умения – узкопрофессиональные умения в рамках какой-либо одной отрасли производства.

Как было отмечено в отечественной педагогической психологии еще в конце XIX в. П.Ф. Каптеревым, одним из важных факторов успешности педагогической деятельности являются «личностные качества» учителя. Отмечается обязательность таких качеств, как целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, скромность, наблюдательность. Специально подчеркивается необходимость остроумия, а также ораторских способностей, артистичности натуры. Особенно важна готовность к эмпатии, то есть пониманию психического состояния учеников, сопереживанию, и потребность в социальном взаимодействии.

К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся:

- 1) педагогическая эрудиция;
- 2) педагогическое целеполагание;
- 3) педагогическое (практическое и диагностическое) мышление;
- 4) педагогическая интуиция;
- 5) педагогическая импровизация;
- 6) педагогическая наблюдательность;
- 7) педагогический оптимизм;
- 8) педагогическая находчивость;
- 9) педагогическое предвидение;
- 10) педагогическая рефлексия.

То, что эти качества близки к понятию «способность», подтверждается и сама А.К. Маркова [32].

В исследовании Л.М. Митиной были выделены более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем список этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, и многие другие. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, самооценка, образ

«Я».

В психологии и педагогике имеется достаточно большое количество исследований, посвященных изучению различных аспектов индивидуального стиля педагогической деятельности. Проблемы стилевой проблематики изучались на разной методологической основе. Условно можно выделить несколько направлений, в рамках которых проводились исследования по данной проблеме.

На основе достижений дифференциальной психофизиологии и психологии изучались типологические свойства нервной системы как «природной» детерминанты стиля. Данной точки зрения придерживались следующие ученые - Н.В. Блохина, З.И. Вяткина, Е.А. Климов, В.С. Мерлин, Н.И. Петрова, Л.С. Подымова и другие. Под стилем в этих исследованиях понимается «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности». Подчеркивается, что стиль обусловлен, но не фатально детерминирован индивидуальностью субъекта, что он формируется как «интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта», взаимоотношений «объективных требований деятельности и свойств личности» [7, с. 237].

В контексте теории интегральной индивидуальности (Андрос О.Я., Коротаев А.А., Тамбовцева Т.С., Толочек В.А., Хрусталева Т.М. и др.) стиль рассматривается как единство объективных требований деятельности и индивидуальных свойств различных уровней, как фактор, гармонизирующий личность профессионала, как важная предпосылка становления педагогического мастерства и удовлетворенности субъекта профессией.

Опираясь на социально-психологическую теорию управления (Битянова М.Р., Исмагилова А.Г., Кан-Калик В.А., Коломинский Я.Л., Максаков А.Ю., Маслова Н.Ф. и другие.), ученые исходят из традиционного деления стилей на демократический, авторитарный и либеральный, добавляя иногда производные от них, смешанные, промежуточные. Ценно то, что предложены

типологии стилей педагогического руководства и общения с соответствующими характеристиками и методиками диагностики.

Многие исследователи (Загвязинский В.И., Кан-Калик В.А., Колесникова И.А., Кузьмина Н.В., Слостенин В.А. и другие) под стилем понимают проявление в своей деятельности личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся [21, с. 47].

Исходя из вышесказанного, целостного представления о данном феномене как педагогическом явлении на сегодняшний день пока еще не сложилось. Но, любая педагогическая проблема должна изучаться в контексте структуры педагогического явления, иначе невозможно получить достоверные результаты исследования, то именно данная теория будет служить основой для дальнейшего изучения и разработки проблемы стиля деятельности воспитателя и его эмоциональной направленности.

В отечественной психологии впервые к исследованию индивидуального стиля педагогической деятельности в конце 40-х гг. обратился Ю.А. Самарин, рассматривавший стиль как проблему двух полюсов: есть рациональные стили, дающие возможность раскрыться умственным способностям, и нерациональные, блокирующие этот процесс. Сам же стиль трактуется им как единство трех компонентов: направленности личности, степени сознательного владения ею своими психическими процессами и техническими приемами учебной деятельности. Более последовательно эта проблема разрабатывалась в 1950 - 60-е гг. В.С. Мерлиным, Е.А. Климовым и их сотрудниками, которые проследили типологическую обусловленность стиля учебной деятельности, выделили достоинства и ограничения стилей в соотнесении с эффективными результатами. Начиная с 70-х гг. данная проблема затрагивалась в контексте изучения стилей педагогической деятельности и педагогического руководства (Вяткина З.И., Петрова Н.И.). Начиная с конца 90-х гг. в личностно ориентированных учебных пособиях задача формирования стиля

педагогической деятельности как основы личностного развития и саморазвития школьников становится приоритетной (Бондаревская Е.В., Котова И.Б., Кульневич С.В., Сериков В.В., Фридман Л.М., Шиянов Е.Н., Якиманская И.С.).

Исследования стиля деятельности в США рассматривают перцептивный, реактивный и когнитивный стили (Стагнер Р., Олпорт Г., Виткин Х.), при этом в современных условиях изучаются стили деятельности и учителя, и учащихся (Дан Р. и Дан К., Грегорс А., Фишер Б. и Фишер Л., Кларк Д., Хант Д.) [25, с. 68].

Среди современных психолого-педагогических исследований наиболее актуальны исследования Вашингтонской группы по проблемам изучения стилей деятельности (в которую входят Мэри Эллен Александер, Эмма Вайстоленд де Хайнер, Мэдлин Эрман, Бетти Лу Ливер, Ребекка Оксфорд, Томас Перри и Мэри Стюарт Вудберн).

Профессиональная деятельность человека в значительной мере зависит от его индивидуальных особенностей. Индивидуализация, которую можно рассматривать как специфическую форму развития, является также способом приспособления человека к объективно заданной извне структуре трудовой деятельности. Процесс индивидуализации в труде педагога может иметь разные выражения:

- индивидуальные различия;
- индивидуальный стиль;
- индивидуальность.

Индивидуальные различия в педагогическом труде – отдельные эпизодические проявления особенностей выполнения данным человеком профессиональной деятельности, профессионального общения.

Индивидуальные различия могут проявляться практически во всех сторонах труда: в выборе профессии и предмета труда, в выборе специализации, заданий и ситуации внутри профессии, в отношении к профессии и профессиональной мотивации, в выборе способов работы. Становление индивидуальных различий происходит в ходе включения,

интеграции человека в систему общественных отношений, сравнения себя с другими людьми. Приобретая в результате процесса профессионализации устойчивый характер, индивидуальные различия могут способствовать становлению индивидуального стиля деятельности [33, с. 56].

Индивидуальный стиль деятельности - выражение взаимоотношения объективных требований деятельности и свойств личности, обеспечивающее достижение определенного результата. В структуре индивидуального стиля деятельности Е.А. Климов выделяет два компонента:

1) «ядро» стиля включает качества человека, которые базируются на свойствах нервной системы и проявляются произвольно или без заметных усилий. В это ядро включаются две группы природных особенностей: одни благоприятствуют успешной деятельности, а другие мешают ее осуществлению;

2) «пристройка» к ядру включает в себя качества, которые вырабатываются человеком в результате сознательных или стихийных поисков; пристройка к ядру также включает в себя две группы особенностей: одни связаны с использованием положительных возможностей субъекта, другие направлены на преодоление негативных качеств и имеют компенсаторный характер.

Индивидуальный стиль деятельности определяется природными, врожденными особенностями человека и прижизненно сложившимися качествами личности, возникшими в ходе взаимодействия человека с предметной и социальной средой. Эффективный индивидуальный стиль обеспечивает наибольший результат при минимальных затратах времени и сил. Главным аргументом в пользу найденных педагогом индивидуальных способов осуществления педагогической деятельности будет личностное и умственное развитие его воспитанников. Именно выработка своего стиля с учетом, прежде всего, свойств собственной личности, а также специфики требований деятельности ведет к тому, что учитель меньше напрягается и устает. Поскольку личностные свойства педагога представляют собой гибкую

структуру, то и индивидуальный стиль деятельности может меняться [25, с. 89].

Педагогическая деятельность, как и любая другая, характеризуется определенным стилем, который обеспечивается как спецификой самой деятельности, так и индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности формируют три основных фактора:

- 1) индивидуально-психологические особенности педагога;
- 2) особенности педагогической деятельности;
- 3) особенности обучающихся.

Индивидуально-психологические особенности педагога, формирующие стиль педагогической деятельности, включают индивидуально-типологические особенности, личностные и поведенческие особенности. Под особенностями педагогической деятельности понимаются как условия осуществления педагогом профессиональной деятельности, так и содержание дисциплины, курса, учебного материала. Особенности обучающихся, имеющих значение для стиля педагогической деятельности, определяются такими факторами, как возраст, пол, статус, уровень знаний и так далее.

В педагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъектно-субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающихся, эти особенности соотносятся также с характером взаимодействия, с характером организации деятельности, предметно-профессиональной компетентностью учителя и характером общения [46, с. 237].

Индивидуальность педагога – выражение неповторимости, самобытности личности человека в труде и его профессионального мировоззрения. Становление индивидуальности означает самоопределение способности к индивидуальному саморазвитию, самоотдаче своих способностей на благо других людей. Индивидуальность, целостность личности профессионала

наиболее ярко проявляется тогда, когда она сочетается с высокой духовностью, гуманистической направленностью. Индивидуальный стиль педагога является основным фактором формирования его авторитета у воспитанников.

Классификация данных стилей следующая:

1. Эмоционально-импровизационный стиль. В данном случае ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватно конечным результатам планирует свою работу: для урока он отбирает наиболее интересный материал, менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся. При этом ориентируется в основном на сильных учеников. Его деятельность отличается высокой оперативностью: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью, в деятельности этого учителя недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Данный стиль деятельности характеризуется интуитивностью.

2. Эмоционально-методичный стиль. Ориентируясь как на результаты, так и на процесс обучения, учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал. В его деятельности постоянно представлены закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Данный стиль деятельности отличают высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Используя также богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, работающий в таком стиле стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а особенностями самого предмета.

На уровне динамических характеристик учителей эмоциональных стилей деятельности отличает повышенная чувствительность, являющаяся, с одной стороны, причиной их выраженной зависимости от ситуации на уроке, частого проявления личностной тревожности, с другой стороны – чуткости, пронизательности. Для них характерны гибкость, импульсивность. Учителя

рассуждающих стилей отличаются от их эмоциональных коллег сниженной чувствительностью, обуславливающей их меньшую зависимость от ситуации на уроке, отсутствие демонстративности, самолюбования. Для них характерны осторожность, традиционность.

Содержательные характеристики рассуждающих стилей таковы:

1. Рассуждающе-импровизационный стиль. Для учителя характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, оперативность, сочетание интуитивности и рефлексивности. По сравнению с описанными эмоциональными стилями данный стиль деятельности педагога отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, он не всегда сопровождается высоким темпом работы, коллективными обсуждениями. В то же время, в отличие от педагогов эмоциональных стилей, педагоги РИС меньше говорят на уроке сами, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

2. Рассуждающее-методичный стиль. Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности воспитанников, редким проведением коллективных обсуждений [34, с. 65].

В настоящее время в психолого-педагогических исследованиях представлено множество подходов к классификации стилевых особенностей деятельности воспитателя. В частности, А.Г. Исмагилова выделяет два противоположных стиля, обусловленных нейро- и психодинамическими свойствами. Стиль А характерен для воспитателей с сильной и лабильной нервной системой, психически неуравновешенных; стиль Б – для педагогов с

сильной и инертной нервной системой, психически уравновешенных. Различия в стилях заключаются, по данным ученого, в характере постановки целей, в выборе действий (для стиля А характерны организующие и корректирующие действия, для стиля Б – оценочные, контролирующие и стимулирующие), в выборе операций (в стиле А преобладают прямые обращения, в стиле Б – косвенные). Первый стиль оценен как негативный, второй – как позитивный [32, с. 112].

Е.А. Панько, учитывая принцип направленности деятельности, выделила шесть стилей деятельности педагога дошкольного образования:

- 1) стиль игровой направленности;
- 2) стиль с художественной направленностью;
- 3) отличающийся дидактизмом;
- 4) гармонический;
- 5) формально-прагматический;
- 6) индифферентный.

В зависимости от преобладающей формы отношения к детям (терпимого, толерантного, нетерпимого) Е.Ю. Клепцова выделила следующие типы педагогов:

- 1) педагоги с преобладанием снисхождения как формы выражения терпимого отношения к детям;
- 2) педагоги с преобладанием сотрудничества как формы выражения терпимого отношения к детям;
- 3) педагоги с преобладанием уступчивости как формы выражения терпимого отношения к детям;
- 4) педагоги с преобладанием высокомерия как формы выражения толерантного отношения к детям;
- 5) педагоги с преобладанием терпеливости как формы выражения толерантного отношения к детям;
- 6) педагоги с преобладанием пренебрежения как формы выражения нетерпимого отношения к детям;

7) педагоги с преобладанием отстраненности как формы выражения нетерпимого отношения к детям;

8) педагоги с преобладанием импульсивности как формы выражения нетерпимого отношения к детям [39, с. 76].

Е.А. Климов отмечает, что эффективный стиль деятельности не формируется сам собой, дается нелегко, требует поисков. Индивидуальный стиль деятельности может быть сформирован (по Мерлину) при условии существования в деятельности «зоны неопределенности» в выборе способов, приемов выполнения задач, форм временной организации деятельности. Если деятельность жестко регламентирована по способам и временному режиму выполнения, субъект деятельности вынужден действовать по предписанию и его продуктивность будет в большей мере зависеть от наличия у него требуемых деятельностью индивидуальных свойств, возможности приспособления его будут ограничены. И наоборот, чем больше зона неопределенности, тем в большей мере успех деятельности будет определяться умением субъекта выбрать, создать максимально приспособленный для данной деятельности стиль поведения, в котором можно учесть собственные преимущества и недостатки и добиться эффективного выполнения поставленных целей [53].

Несмотря на то, что стиль меняется в процессе приспособления субъекта к требованиям деятельности, среде ее протекания, к особенностям партнеров по деятельности, существуют и универсальные формы стиля как устойчиво повторяющиеся формы адаптации субъекта к разным условиям среды, деятельности.

В целом индивидуальный стиль деятельности понимается как гибкая, вариативно-изменяющаяся функциональная система, «имеющая определенные качественно-количественные границы», в частности границы субъективно удобных и неудобных способов, режимов работы, границы эффективных и неэффективных приемов деятельности. Удобные способы и приемы деятельности применяются субъектом и закрепляются, так как помогают

достичь цели комфортно и в сопровождении положительных эмоций. Неудобные способы также входят в индивидуальный стиль деятельности, но только для того, чтобы быть отвергнутыми [49, с. 101].

В большинстве случаев индивидуальный стиль деятельности формируется у субъекта деятельности стихийно. Однако варианты индивидуального стиля деятельности могут быть скорректированы в рамках специально организованных тренингов либо могут стать образцом для начинающих работников как примеры успешных форм профессиональной адаптации.

Деятельность воспитателя, наряду с типичными для педагогической деятельности чертами, обладает спецификой:

Во-первых, она связана с целями деятельности педагога: ни на какой другой образовательной ступени не отдается столь очевидного приоритета целям целостного развития ребенка, а не целям обучения.

Во-вторых, деятельность воспитателя отличается особыми импровизационными характеристиками, яркой эмоциональной насыщенностью и необходимостью высокой степени принятия взрослого ребенком.

2 ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ

2.1 Организация и методы исследования

Цель исследования состояла в определении характера взаимосвязи между профессионально-важными качествами и индивидуальным стилем деятельности воспитателей.

Эмпирическое исследование было организовано на базе муниципального общеобразовательного автономного учреждения среднеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов г. Шимановска. В исследовании приняли участие 20 воспитателей образовательного учреждения. Возраст испытуемых от 28 до 42 лет. Все воспитатели имеют высшее педагогическое образование.

Задачи исследования:

- выявить ведущий стиль деятельности испытуемых;
- определить особенности профессионально-важных качеств воспитателей;
- провести статистический анализ данных исследования.

Гипотеза исследования состояла в том, что существует взаимосвязь между профессионально-важными качествами и индивидуальным стилем деятельности воспитателей.

Этапы организации исследования:

Первый этап состоял в уточнении целей и задач исследования, а также в подборе методик исследования. В соответствии с поставленной целью и задачами были выбраны такие методики как:

- методика «Психологический портрет учителя» (Резапкина Г.В.) (приложение А);
- методика «Диагностика индивидуального стиля педагогической деятельности» (Маркова А.М., Никонова А.Я.) (приложение Б).

Второй этап исследования состоял в сборе диагностической информации.

Исследование проводилось в индивидуальном порядке. Испытуемые затрачивали на заполнение бланков опросников от 30 до 40 минут. Им предлагались тексты опросников, бланки для заполнения. Каждому испытуемому давалась подробная инструкция по заполнению бланков ответов по каждому опроснику.

На третьем этапе исследования проводилась обработка собранной информации. Проводился подсчет баллов по каждому опроснику, составлены таблицы данных по группе испытуемых в целом. Затем проводился корреляционный анализ данных.

Опишем использованные методики:

Методика «Психологический портрет учителя» (Резапкина Г.В.) помогает определить наиболее развитые профессионально важные качества педагогов, способствующие или препятствующие их эффективной профессиональной деятельности. Полученные с помощью данной методики результаты позволяют увидеть психологические причины профессиональных затруднений самим педагогам, а также позволяет администрации составить представление о сильных и слабых сторонах каждого педагога. В работе была использована модификация опросника, предназначенная для воспитателей.

Данная методика позволила определить такие параметры профессиональной компетентности педагогов как:

- ценностная направленность педагогов (на воспитанника, на коллег, на себя);
- психоэмоциональное состояние (неблагополучное, нестабильное, благополучное);
- самооценка (позитивная, неустойчивая, негативная);
- стиль деятельности (демократический, либеральный, авторитарный);
- уровень субъективного контроля (высокий, средний, низкий).

Опросник содержит 50 вопросов, на каждый из которых предложено три варианта ответа. Испытуемые получают следующую инструкцию: «Уважаемые коллеги! Этот тест поможет вам определить свой стиль деятельности и узнать

некоторые особенности своей нервной системы. Из трех вариантов ответа выберите тот, который точнее всего отражает ваши мысли, чувства, реакции, и отметьте в соответствующей клетке крестиком или другим значком».

Преобладание одного из трех вариантов ответа (более пяти выборов) в каждой из пяти шкал дает основание отнести поведение педагога, его чувства и реакции к определенной группе. Если в двух столбцах из трех набрано одинаковое количество баллов (например, по четыре или по пять), значит, поведение сочетает признаки двух групп. Это может свидетельствовать о том, что поведенческие установки педагога окончательно не сформированы, он только ищет свой неповторимый профессиональный почерк. Другая возможная причина – разнообразие поведенческих стереотипов. В любом случае работа с методикой поможет оценить существующую модель профессионального поведения и выбрать оптимальную.

Методика «Диагностика индивидуального стиля педагогической деятельности» (Маркова А.М., Никонова А.Я.).

Данная методика предназначена для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности и формулирования рекомендаций по совершенствованию этого стиля.

В основу различения стиля в труде учителя авторами методики были положены следующие признаки:

- содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда);
- развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде;
- динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и т.д.);
- результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету).

Опросник состоит из 33 вопросов, на которые испытуемым предлагается ответить «да» или «нет».

Опросник позволяет определить доминирование одного из четырех возможных стилей деятельности:

- эмоционально-импровизационный;
- эмоционально-методический;
- рассуждающее-импровизационный;
- рассуждающее-методический.

Для статистической обработки результатов проведенного исследования был использован коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Данный коэффициент является наиболее простым для расчетов и достаточно мощным для данного объема выборки.

Назначение рангового коэффициента корреляции заключается в том, что он позволяет определить тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков. Универсальность коэффициента ранговой корреляции проявляется в том, что он применим к любым количественно измеренным или ранжированным данным.

Расчет коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена проводится по следующему алгоритму:

- 1) сопоставить каждому из признаков их порядковый номер (ранг) по возрастанию (или убыванию);
- 2) определить разности рангов каждой пары сопоставляемых значений;
- 3) возвести в квадрат каждую разность и суммировать полученные результаты;
- 4) вычислить коэффициент корреляции рангов по формуле:

$$r = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)} \quad (1)$$

где $\sum d^2$ – сумма квадратов разностей рангов,
 n – число парных наблюдений.

В бакалаврской работе расчет коэффициента ранговой корреляции Ч.

Спирмена проводился с использованием программы Статистика 6.0.

2.2 Анализ и интерпретация результатов исследования

Данные «Психологический портрет учителя» (Резапкина Г.) позволили составить профиль профессионально важных качеств испытуемых воспитателей. А также методика позволила выделить индивидуально стилевые особенности деятельности воспитателей. Основные признаки индивидуального стиля деятельности воспитателя могут проявляться в темпераменте, в характере реагирования на те или иные педагогические ситуации, в особенностях эмоционального реагирования в различных педагогических ситуациях, в направленности педагога, в стиле педагогического общения, в реагировании на действия и поступки детей, в манере поведения, в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний, в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Полученные с помощью используемой методики результаты отражены на рисунках 1 – 5.

На рисунке 1 представлены данные о приоритетных ценностях испытуемых. Приоритетные ценности позволяют охарактеризовать направленность испытуемых.

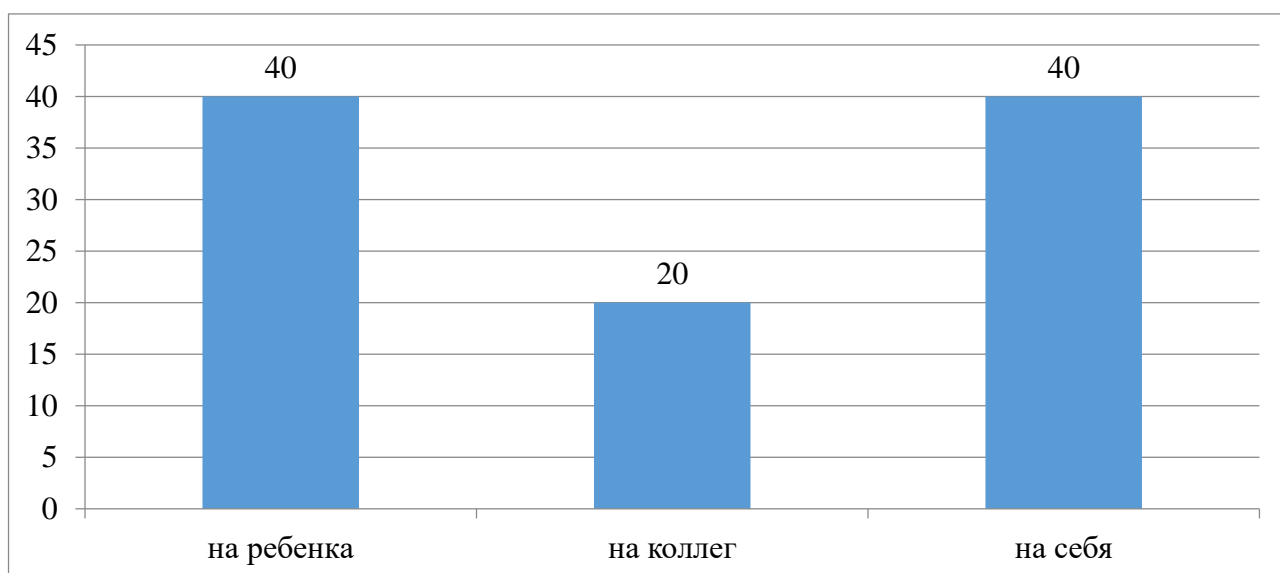


Рисунок 1 – Приоритетные ценности воспитателей

Из рисунка 1 видно, что «ребенок» как приоритетная ценность воспринимается 40 % испытуемых воспитателей. Таким воспитателям близки

интересы и проблемы ребенка. В основе их взаимоотношений лежит безусловное принятие. В результате такой воспитатель получает доверие и любовь своих воспитанников. Благоприятная эмоциональная обстановка дает возможность плодотворно работать и сохраняет психическое здоровье как воспитателя, так и ребенка.

Еще для 40 % испытуемых приоритетной ценностью выступают свои собственные переживания и проблемы. В отношениях с коллегами и детьми преобладают сдержанность, отчужденность, которые могут быть вызваны как личностными особенностями, так и неблагоприятным психоэмоциональным состоянием (избегание контактов, вызванное усталостью и нервным истощением).

Для 20 % испытуемых приоритетной ценностью выступают отношения с коллегами. Для них характерна ориентация на мнение коллег. Это может свидетельствовать о групповой зависимости, которая нередко объясняется низкой самооценкой. Такого воспитателя мало интересует внутренний мир ребенка. В отношениях с таким воспитателем дети держат себя настороженно, напряженно, не видят в нем союзника. Отношения в лучшем случае не носят личностной окраски или пронизаны чувством недоверия и отчуждения.

На рисунке 2 отражены данные об особенностях психоэмоционального состояния испытуемых воспитателей. Особенности поведения и восприятия воспитателя во многом обусловлены состоянием его нервной системы.

При информационных и эмоциональных перегрузках возможны нарушения двигательного и речевого поведения, проблемы со здоровьем. Психоэмоциональное состояние воспитателей отличается нестабильностью (45 %). Как правило, нестабильное психоэмоциональное состояние определяется тремя факторами: врожденная повышенная чувствительность нервной системы; неблагоприятное стечение обстоятельств; личностные особенности, определяющие неадекватную реакцию на них. То есть, каждый воспитатель способен контролировать свое эмоциональное состояние и степень его благополучия зависит не только от свойств нервной системы, но и от

ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ.

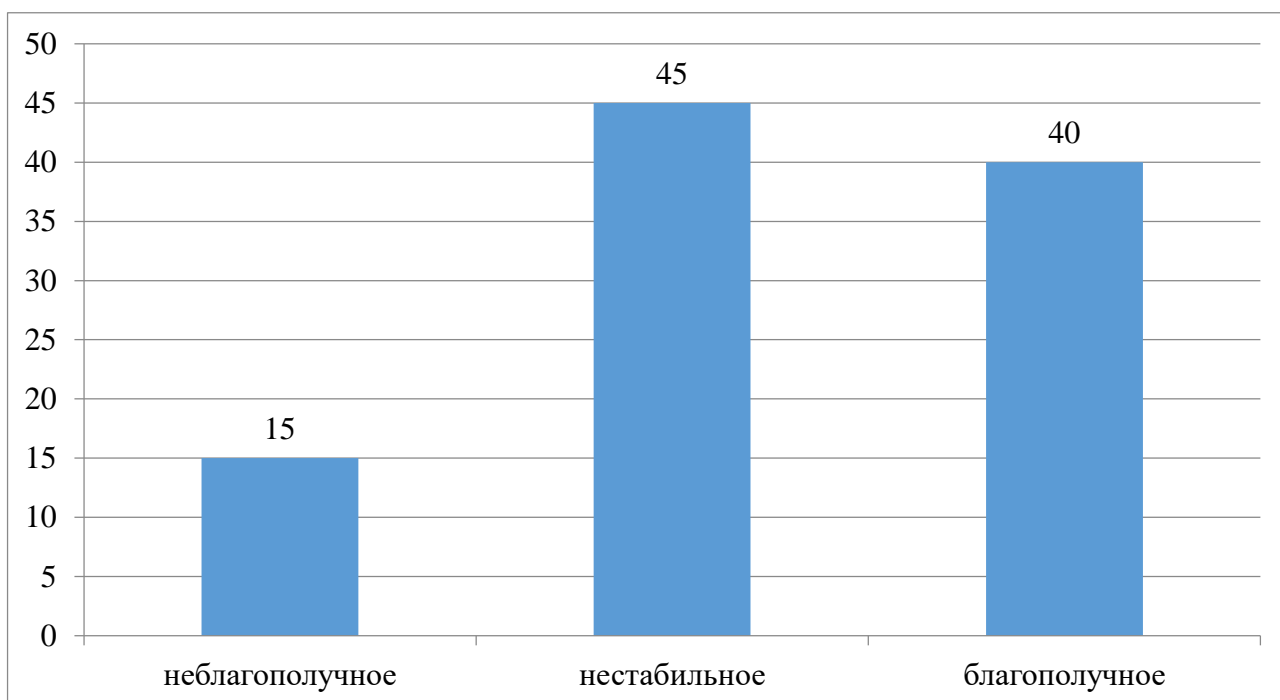


Рисунок 2 – Особенности психоэмоционального состояния воспитателей

Психоэмоциональное состояние 15 % воспитателей можно охарактеризовать как неблагоприятное. Его главные признаки: острая реакция на раздражающие факторы, низкая эмоциональная устойчивость, склонность к тревоге, трудности социальной адаптации, наличие психосоматических проявлений.

Благополучное психоэмоциональное состояние выявлено у 40 % воспитателей. При таком состоянии воспитатель оказывается способен эффективно выполнять свою деятельность. Такие испытуемые не теряют самообладания в различных и даже экстремальных ситуациях. Они могут принимать верные решения независимо от того в каких условиях приходится это делать. Эмоциональная стабильность, предсказуемость и работоспособность воспитателя благотворно влияют на психологический климат в группе.

На рисунке 3 представлены данные об особенностях самооценки испытуемых. Самооценка, или самовосприятие, - это оценка человеком самого себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Представления воспитателя о принципах работы с ребенком, вся его «личная педагогическая

философия» во многом определяются его самооценкой.

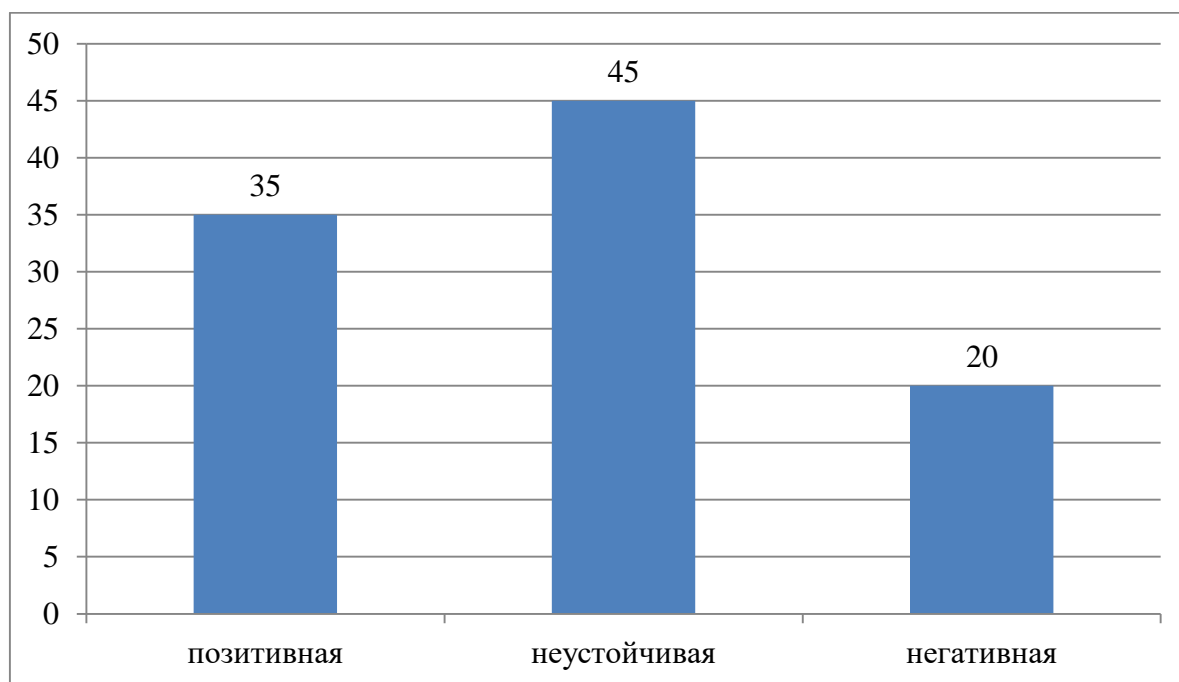


Рисунок 3 – Особенности самооценки испытуемых

Позитивное самовосприятие свойственно 35 % испытуемым. Люди с таким самовосприятием, как правило, в полной мере реализуют свои возможности. Таким испытуемым легко создавать атмосферу живого общения, вступая с детьми в тесный контакт и оказывая им психологическую поддержку. Они доверяют людям и ждут от них дружелюбия, а не враждебности. Ребенка всегда воспринимают как личность, заслуживающую уважения.

Неустойчивая самооценка характерна для 45 % воспитателей. Их самооценка может меняться и меняется в зависимости от тех обстоятельств, которые складываются вокруг них. При удачном стечении обстоятельств человек с неустойчивой самооценкой испытывает эмоциональный и творческий подъем. В эти моменты он преображается, он раскован, уверен в себе, у него все получается. Снижение самооценки в «полосе неудач» негативно влияет на эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

Негативное самовосприятие характерно для 20 % воспитателей. Такому человеку трудно вступать в свободное общение с другими. Ему свойственно принижать значение личности другого человека точно так же, как и своей,

поэтому он стремится повысить свою самооценку (нередко за счет других). Переход на неформальный стиль деятельности, требующий от него большого интеллектуального, эмоционального и нравственного напряжения, обнажает уязвимые места, создает угрозу внутренней согласованности.

На рисунке 4 представлены данные об уровне субъективного контроля испытуемых. Уровень субъективного контроля показывает, какую меру ответственности за отношения с людьми и факты своей жизни мы готовы взять на себя. Профессия педагога дошкольного образования требует готовности отвечать за другого человека, иногда ценой своего душевного комфорта и личного времени.

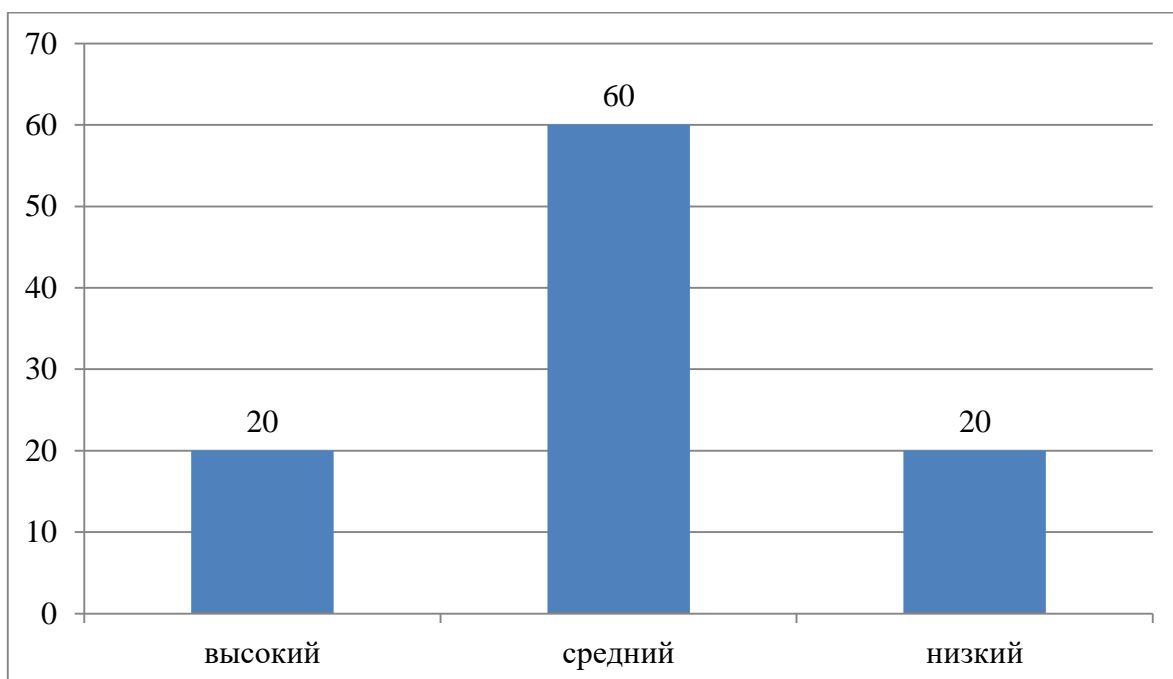


Рисунок 4 – Уровень субъективного контроля испытуемых

В исследуемой группе 60 % испытуемых имеют средний уровень сформированности субъективного контроля. Это говорит о недостаточной сформированности ответственности за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни.

Высокий уровень субъективного контроля выявлен у 20 % испытуемых. Люди с высоким уровнем субъективного контроля принимают на себя ответственность за все, что происходит в их жизни, объясняя это своим характером и поступками, а не внешними обстоятельствами (помощь или

препятствия со стороны других людей и обстоятельств). Такие люди не склонны подчиняться давлению других людей, остро реагируют на посягательства на личную свободу, обладают высокой поисковой активностью и уверенностью в себе.

Еще 20 % испытуемых имеют низкий уровень субъективного контроля. Люди с низким уровнем субъективного контроля склонны приписывать ответственность за события своей жизни, как счастливые, так и несчастные, другим людям, случаю, судьбе. Воспитатели с низким уровнем субъективного контроля более других подвержены феномену «сгорания».

И приоритетные ценности, и самооценка, и психоэмоциональное состояние, и уровень субъективного контроля оказывают влияние на индивидуальный стиль деятельности и взаимодействия воспитателя с детьми и коллегами. Индивидуальный стиль деятельности может или способствовать эффективности работы воспитателя, или осложнять выполнение им своих профессиональных обязанностей. Данные об индивидуальном стиле деятельности испытуемых представлены на рисунке 5.

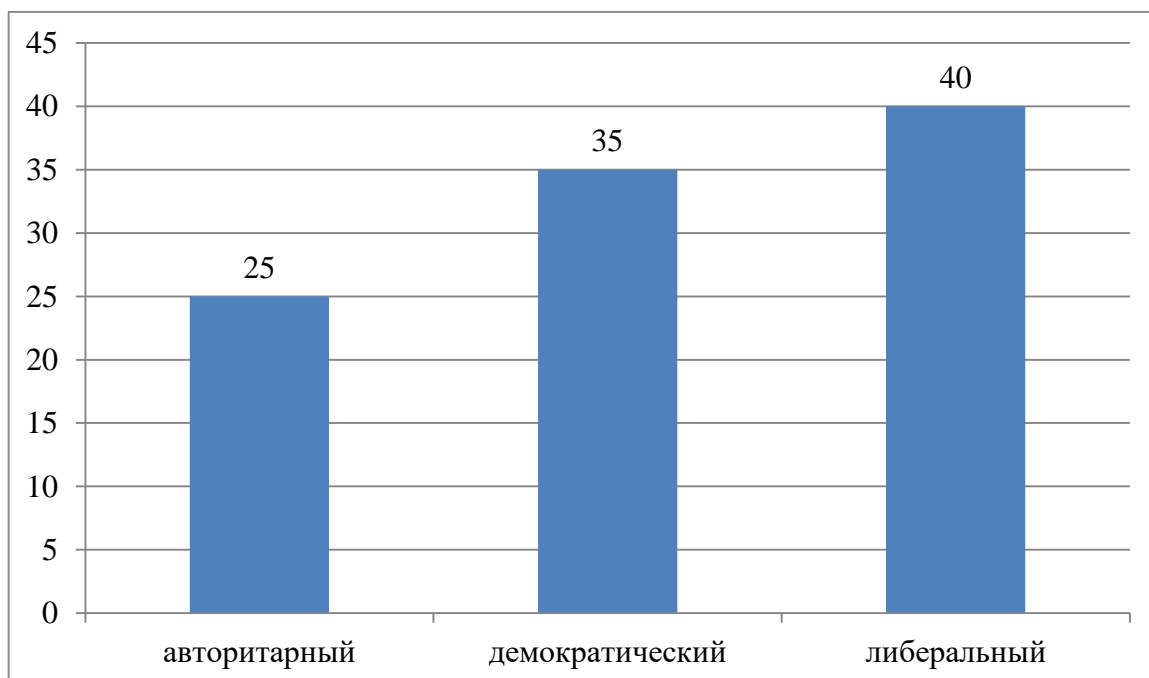


Рисунок 5 – Стиль деятельности испытуемых

Авторитарный стиль деятельности характерен для 25 % испытуемых. Воспитатель использует свои права, не считаясь с мнением детей и

требованием ситуации. Главные методы воздействия - приказ, поучение. Для такого воспитателя характерна низкая удовлетворенность профессией, хотя он может иметь репутацию «сильного педагога». Доминирование данного стиля педагогического взаимодействия обусловлено, в том числе и особенностями той среды в которой находятся как педагоги так и дети.

Демократический стиль характерен для 35 % испытуемых. Такие испытуемые относятся к ребенку как личности. В деятельности стараются использовать такие методы, которые позволят ребенку самостоятельно принимать решения, высказывать свое мнение. Такое воспитатель поощряет самостоятельность суждений, учитывает личностные качества детей. С уважением относится к индивидуальным особенностям каждого ребенка. Основные методы воздействия: побуждение, совет, просьба. Для воспитателей с таким стилем деятельности характерны удовлетворенность своей профессией, гибкость, высокая степень принятия себя и других, открытость и естественность в общении, доброжелательный настрой, способствующий эффективности обучения.

Либеральный стиль деятельности оказался характерным для 40 % испытуемых. Они часто уходят от принятия решений, передавая инициативу родителям, коллегам и даже детям. Организацию и контроль деятельности осуществляют без системы, проявляет нерешительность и колебания, испытывает чувство зависимости от детей. Для этих людей характерна низкая самооценка, чувство тревоги и неуверенности в себе, низкий жизненный тонус, неудовлетворенность своей работой.

Таким образом, оценивая профессионально-важные качества воспитателей выявили, что ведущей ценностью в профессиональной деятельности является для 40 % воспитателей ребенок и для 40 % – сам воспитатель. Эмоциональное состояние у 45 % педагогов нестабильное, у 40 % – благоприятное.

Большинство воспитателей (45 %) продемонстрировали неустойчивую самооценку, свидетельствующую о том, что на их самовосприятие сильно

влияет ситуация взаимодействия с ребенком. Позитивная самооценка выражена у 35 % воспитателей.

Уровень субъективного контроля преимущественно средний (60 %), что говорит о недостаточной сформированности ответственности за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни.

Результаты, полученные при тестировании воспитателей при помощи методики «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» разработанный А.М. Марковой совместно с А.Я. Никоновой представлены на рисунке 6.

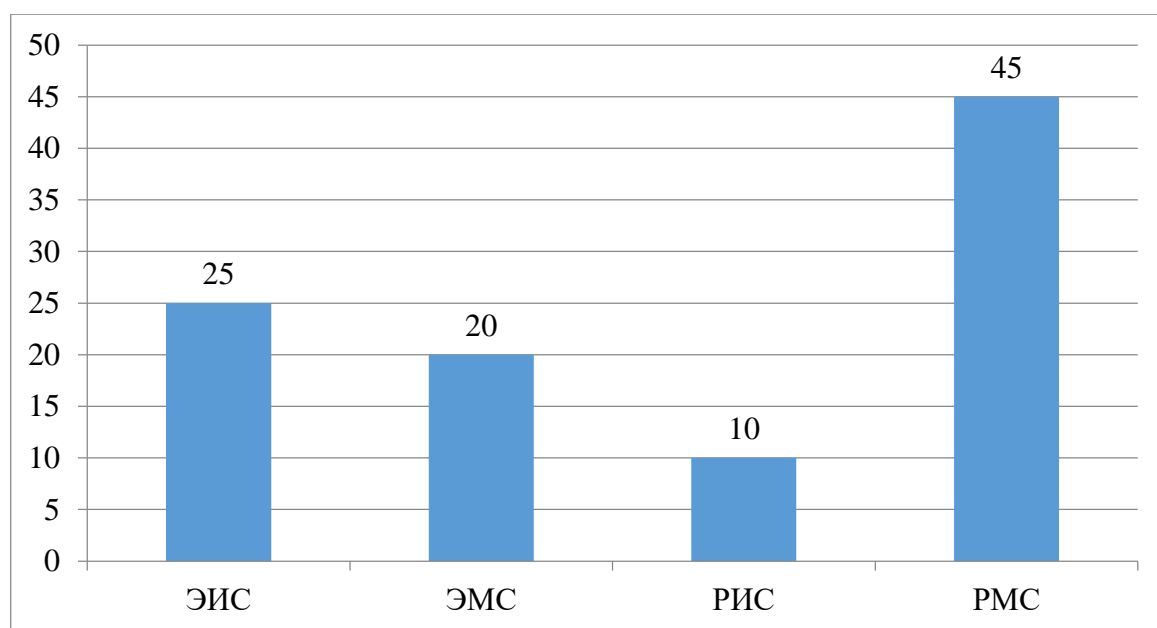


Рисунок 6 – Результат диагностики доминирующего стиля педагогической деятельности

Наиболее выраженным оказался стиль «рассуждающе-методичный» (РМС). Он сложился у 45 % воспитателей. Воспитатели этого стиля обладают многими достоинствами: высокой методичностью, внимательным отношением к уровню знаний и умений всех детей, высокой требовательностью.

Однако их деятельность характеризуют и определенные недостатки: использование стандартного набора форм и методов обучения, нестабильное эмоциональное отношение к учащимся. В результате у детей сформированные навыки сочетаются с отсутствием интереса к изучаемому. Взаимодействие с

этим педагогом для многих томительно и не всегда интересно. В коллективе с таким педагогом нередко отсутствует благоприятный психологический климат и доброжелательная атмосфера.

Следующим по степени выраженности является «эмоционально-импровизационный стиль» (ЭИС). Он сформировался у 25 % воспитателей. Такой воспитатель обладает многими достоинствами: высоким уровнем знаний, артистизмом, контактностью, проницательностью, умением интересно рассказать, увлечь детей, руководить коллективной работой, варьировать разнообразные формы и методы обучения. Его занятия отличает благоприятный психологический климат.

Однако деятельность воспитателя с таким индивидуальным стилем характеризуют и определенные недостатки: отсутствие методичности (недостаточная представленность в его деятельности закрепления и повторения материала). Возможно недостаточное внимание к уровню знаний детей, которые имеют специфические особенности (слабый уровень понимания, медленная вработываемость, отвлекаемость), недостаточная требовательность. У таких воспитателей часто завышенная самооценка. Они демонстративны, повышено чувствительны, что обуславливает их чрезмерную зависимость от ситуации на занятии или в группе.

Следующим по степени выраженности является стиль «эмоционально-методичный стиль» (ЭМС). Он сложился у 20 % воспитателей.

Таких воспитателей отличают очень многие достоинства: высокий уровень знаний, контактность, проницательность, высокая методичность, требовательность, умение интересно рассказать, умение активизировать детей, возбудив у них интерес, умелое использование и варьирование форм и методов обучения. В результате у детей формируются прочные знания и умения, которые сочетаются с высокой познавательной активностью и сформулированными навыками.

Однако воспитателю с таким стилем деятельности свойственны и некоторые недостатки: несколько завышенная самооценка, некоторая

демонстративность, повышенная чувствительность, обуславливающие его излишнюю зависимость от ситуации и настроения.

Наименее выраженным оказался стиль «рассуждающее – импровизационный» (РИС). Этот стиль сложился у 10 % воспитателей. Воспитатель с ведущим данным стилем обладает очень многими достоинствами: высоким уровнем знаний, контактностью, пронизательностью, требовательностью, умением ясно и четко объяснить материал, внимательным отношением ко всем детям, объективной самооценкой, сдержанностью. У его подопечных интерес к занятиям сочетается с прочными знаниями и сформированными навыками.

Однако, его деятельность характеризуют и определенные недостатки: недостаточно широкое варьирование форм и методов обучения, недостаточное внимание к постоянному поддержанию дисциплины на занятии.

Такой воспитатель много времени отводит каждому ребенку, добивается, чтобы он детально сформировал какое-либо умение, объективно оценивает его. В то же время подобная манера ведения занятия обуславливает его замедленные темпы. Учитывая, возраст детей, с которыми работают испытуемые, эту особенность их деятельности нельзя назвать недостатком.

Таким образом, мы видим, что наибольшее количество воспитателей использует рассуждающе-методический стиль (РМС) (45 %). Такой стиль деятельности предполагает хорошее знание материала, высокую методическую подготовленность, но не предполагает способности устанавливать контакт с детьми, что делает этот стиль неэффективным в работе с дошкольниками. Наиболее эффективным для работы с дошкольниками является «рассуждающее - импровизационный» стиль деятельности, выраженный только у 10 % педагогов.

Для проверки гипотезы о связи между индивидуальным стилем деятельности и профессионально-важными качествами воспитателей был проведен корреляционный анализ данных. Для этого использовался коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Расчет коэффициента

проводился при помощи программы Статистика 6.0.

Полученные статистически значимые коэффициенты корреляции представлены в таблице 1. В ходе корреляционного анализа были выявлены различные по направлению и по силе корреляционные связи. В таблице 1 указаны только те значения коэффициента ранговой корреляции, которые являются статистически достоверными (уровень значимости которых не превышает значения 0,05).

Таблица 1 – Итоговые значения коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена

	Индивидуальный стиль деятельности			
	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС
Приоритетная ценность Ребенок				
Приоритетная ценность Коллеги				
Приоритетная ценность Я			0,57	0,59
Неблагополучное психоэмоц-ое состояние				
Неустойчивое психоэмоц-ое состояние			0,50	
Благополучное психоэмоц-ое состояние				
Самооценка позитивная				-0,50
Самооценка неустойчивая				
Самооценка негативная				
Демократический стиль				
Авторитарный стиль				
Либеральный стиль				
Высокий уровень субъективного контроля				
Средний уровень субъективного контроля				
Низкий уровень субъективного контроля			-0,51	

Выявлена положительная корреляционная связь между показателем «приоритетная ценность «Я»» и показателями «рассуждающее-методичный» (0,59) и «рассуждающее-импровизационный» (0,57) индивидуальные стили деятельности. Наличие таких взаимосвязей показывает, что ориентация на себя в профессиональной деятельности делает стиль работы более рефлексивным, «рассуждающим». Таким воспитателям свойственно анализировать как свои действия, так и свои результаты. Они способны при помощи подобной рефлексии корректировать собственную деятельность. Такое

поведение конечно благоприятно сказывается как на самих педагогах, так и на детях, с которыми они работают.

Также была выявлена прямая корреляционная связь между показателем «неустойчивое психоэмоциональное состояние» и показателем «рассуждающее-импровизационный стиль» (0,50). Наличие прямой корреляционной связи говорит о том, что при увеличении баллов по одному из показателей ведет к увеличению баллов и по другому показателю.

В данном случае при доминировании у испытуемых нестабильного эмоционального состояния ведущим стилем деятельности оказывается «рассуждающее-импровизационный». Это связано с тем, что при нестабильности эмоционального состояния воспитатели достаточно быстро могут переключаться с одного состояния эмоционального на другое. Это позволяет им улавливать настроение детей, следовать за их реакциями. Такое поведение благоприятно сказывается на формировании атмосферы в группе, формировании привязанности детей к воспитателю. Однако при таком эмоциональном состоянии испытуемые достаточно сильно зависят от ситуации, легко входят в негативные эмоциональные состояния, заражаются ими от детей. Они не всегда способны контролировать эти эмоциональные проявления.

В ходе корреляционного анализа была выявлена отрицательная корреляционная связь между позитивной самооценкой и рассуждающее-методичным стилем деятельности (-0,50). Наличие отрицательной связи говорит о том, что при увеличении баллов одного из показателей, баллы по другому уменьшаются. Здесь можно видеть, что при позитивной самооценки испытуемых уменьшается вероятность того, что они будут использовать в своей деятельности рассуждающее-методичный стиль. Позитивная самооценка предполагает, что испытуемым легко создавать атмосферу живого общения, вступая с детьми в тесный контакт и оказывая им психологическую поддержку. Они доверяют людям и ждут от них дружелюбия, а не враждебности. Ребенка всегда воспринимают как личность, заслуживающую уважения. Эти характеристики не совпадают со стилем деятельности рассуждающее-

методичного педагога, для которого основным является не диалог с ребенком и искренний интерес к нему, а внимание к методике обучения определенным навыкам.

Также выявлена отрицательная корреляционная связь между низким уровнем субъективного контроля и рассуждающее-импровизационным стилем деятельности (-0,51).

Т.е. чем ниже уровень субъективного контроля испытуемых, тем более приемлемым в работе оказывается рассуждающее-импровизационный стиль.

Выводы:

1. Оценивая профессионально-важные качества воспитателей выявили, что ведущей ценностью в профессиональной деятельности является для 40 % воспитателей ребенок и для 40 % – сам воспитатель.

Эмоциональное состояние у 45 % воспитателей нестабильное, у 40 % – благоприятное.

Большинство воспитателей (45 %) продемонстрировали неустойчивую самооценку, свидетельствующую о том, что на их самовосприятие сильно влияет ситуация взаимодействия с ребенком. Позитивная самооценка выражена у 35 % воспитателей.

Уровень субъективного контроля преимущественно средний (60 %), что говорит о недостаточной сформированности ответственности за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни.

2. Наибольшее количество воспитателей (45 %) использует рассуждающе-методический стиль (РМС). Такой стиль деятельности предполагает хорошее знание материала, высокую методическую подготовленность, но не предполагает способности устанавливать контакт с детьми, что делает этот стиль неэффективным в работе с дошкольниками.

Наиболее эффективным стилем для работы с дошкольниками является «рассуждающее - импровизационный» стиль деятельности, выраженный только у 10 % воспитателей.

3. Корреляционный анализ данных позволил выявить положительную

корреляционную связь между следующими показателями:

– приоритетная ценность «Я» и «рассуждающее-методичный стиль» (0,59) и «рассуждающее-импровизационный стиль» (0,57);

– неустойчивое психоэмоциональное состояние и «рассуждающее-импровизационный стиль» (0,50).

Отрицательная корреляционная связь выявлена между следующими показателями:

– позитивная самооценка и «рассуждающее-методичный стиль» (-0,50);

– низкий уровень субъективного контроля и «рассуждающее-импровизационный стиль» (-0,51).

4. Гипотеза исследования подтвердилась. Существует взаимосвязь профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ литературы позволяет сказать, что индивидуальный стиль деятельности воспитателей и профессионально важные качества это решающий признак пригодности к профессии, показывающий на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровнях ведущие осознаваемые отношения личности к избранной профессии и обусловленный спецификой, особенностями личности субъекта и объекта профессиональной деятельности.

Профессионально важные качества влияют на эффективность осуществления труда, являются предпосылкой успешной профессиональной деятельности, а также сами совершенствуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованием. Однако, несмотря на большое значение в психологии профессиональной деятельности, данная дефиниция еще не нашла точного и общепризнанного наполнения. Индивидуальный стиль деятельности – это устойчивая система приемов, способов, методов деятельности, обусловленная индивидуально-специфическими качествами человека и являющаяся средством эффективного приспособления к объективным обстоятельствам. Он позволяет людям с разными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей, характера добиваться равной эффективности при выполнении одной и той же деятельности разными способами.

Поведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Оценивая профессионально-важные качества воспитателей выявили, что ведущей ценностью в профессиональной деятельности является для 40 % воспитателей ребенок и для 40 % – сам воспитатель.

Эмоциональное состояние у 45 % воспитателей нестабильное, у 40 % – благоприятное.

Большинство воспитателей (45 %) продемонстрировали неустойчивую самооценку, свидетельствующую о том, что на их самовосприятие сильно влияет ситуация взаимодействия с ребенком. Позитивная самооценка

выражена у 35 % воспитателей.

Уровень субъективного контроля преимущественно средний (60 %), что говорит о недостаточной сформированности ответственности за сложившиеся отношения и обстоятельства своей жизни.

2. Наибольшее количество воспитателей (45 %) использует рассуждающе-методический стиль (РМС). Такой стиль деятельности предполагает хорошее знание материала, высокую методическую подготовленность, но не предполагает способности устанавливать контакт с детьми, что делает этот стиль неэффективным в работе с дошкольниками. Наиболее эффективным для работы с дошкольниками является «рассуждающее - импровизационный» стиль деятельности, выраженный только у 10 % воспитателей.

3. Корреляционный анализ данных позволил выявить положительную корреляционную связь между следующими показателями:

- приоритетная ценность «Я» и «рассуждающее-методичный стиль» (0,59) и «рассуждающее-импровизационный стиль» (0,57);
- неустойчивое психоэмоциональное состояние и «рассуждающее-импровизационный стиль» (0,50).

Отрицательная корреляционная связь выявлена между следующими показателями:

- позитивная самооценка и «рассуждающее-методичный стиль» (-0,50);
- низкий уровень субъективного контроля и «рассуждающее-импровизационный стиль» (-0,51).

4. Гипотеза исследования подтвердилась. Существует взаимосвязь профессионально-важных качеств и индивидуального стиля деятельности воспитателей.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

- 1 Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 2009. – 234 с.
- 2 Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Наука, 2009. – С. 16–45.
- 3 Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов / Б.Б. Айсмонтас. – М.: МГППУ, 2010. – 368 с.
- 4 Акмеологические аспекты профессионализма / А.К. Маркова. – М.: НИИВО, 2011. – 210 с.
- 5 Александрии, Г.Н. Проблемы формирования модели личности специалиста / Г.Н. Александрии, Ф.В. Шарипов, Г.И. Хозяинов. – М., 2014. – 400 с.
- 6 Анцыферова, Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности / Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии. – 2010. – № 1. – С. 37–50.
- 7 Асмолов, А.Г. О предмете психологии личности / А.Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 2009. – № 3. – С. 12–15.
- 8 Блюмкин, В.А. Мир моральных ценностей / В.А. Блюмкин. – М., 2009. – 340 с.
- 9 Бодалёв, А.А. О предмете акмеологии / А.А. Бодалев // Психологический журнал. – Т. 14. – № 5. – 2008. – С. 73–79.
- 10 Божович, Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонически развитой личности / Л.И. Божович // Методологические проблемы формирования и развития личности. – М., 2009. – 230 с.
- 11 Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 23–25.
- 12 Борисова, Е.М. Индивидуальность и профессия / Е.М. Борисова, Г.П. Логинова. – М.: Знание, 2012. – 78 с.

- 13 Боровикова, С.А. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: учебное пособие / С.А. Боровикова. – М.: Просвещение, 2009. – 151 с.
- 14 Брунер, Д. Психология познания / Д. Брунер. – М., 2009. – 486 с.
- 15 Деркач, А.А. Акмеология / А.А. Деркач. – М.: РАГС, 2010. – 650 с.
- 16 Джордж, Дж.М. Организационное поведение. Основы управления: учебное пособие для вузов / под ред. Е.А. Климова. – М.: Наука, 2011. – 390 с.
- 17 Додонов, Б.И. Эмоции как ценность / Б.И. Додонов. – М., 2009. – 340 с.
- 18 Зеер, Э.Ф. Личностно-ориентированные технологии профессионального развития специалиста: научно-методическое пособие / Э.Ф. Зеер, О.Н. Шахматова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. – 245 с.
- 19 Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2010. – 384 с.
- 20 Золотухина-Аболина, Е.В. О специфике высших духовных ценностей / Е.В. Золотухина-Аболина // Философские науки. – 2009. – № 1. – С. 11–18.
- 21 Зотова, О.Н. Направленность личности и социальная регуляция поведения. Психология личности и образ, жизни / отв. ред. Е.В. Шолохова. – М.: Наука. – 2009. – С. 30–34.
- 22 Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 752 с.
- 23 Капустина, А.Н. Профессия и личность: Социально-психологические характеристики профессиональных качеств личности / А.Н. Капустина. – СПб.: Знание, 2010. – 242 с.
- 24 Климов, Е.А. Путь в профессию / Е.А. Климов. – СПб.: Питер, 2010. – 190 с.
- 25 Коломинский, Я.Л. Человек среди людей / Я.Л. Коломинский. – М.: Прогресс, 2009. – 230 с.
- 26 Кошурников, С.И. Социология и психология труда: учебное пособие / С.И. Кошурников, Д.В. Чуднов, Ю.Г. Югов. – Пермь, 2010. – 257 с.

- 27 Краткий психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 2012. – 431 с.
- 28 Крылова, А.А. Психологические проблемы самореализации личности: учебное пособие / А.А. Крылова. – СПб.: Изд. СПб. ун-та, 2013. – 240 с.
- 29 Леонтьев, Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии. – 2009. – № 4. – С. 33 – 36.
- 30 Малахов, В.А. Ценность как категория культуры / В.А. Малахов // Философская мысль. – 2011. – № 5. – С. 76–85.
- 31 Манеров, В.Х. Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях / В.Х. Манеров [и др.]. – СПб.: РГПУ, 2009. – 242 с.
- 32 Маралов, В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми / В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2011. – 250 с.
- 33 Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 2009. – 308 с.
- 34 Менчинская, Н.А. Психологические закономерности формирования научного мировоззрения / Н.А. Менчинская // Психология формирования и развития личности // под ред. Л.И. Анциферовой. – Москва, 2010. – 230 с.
- 35 Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Издательство М-Дело, 2009. – 216 с.
- 36 Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М. Митина. – М.: Издательство М-Дело, 2009. – 162 с.
- 37 Никифоров, Г.С. Надежность профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2012. – 176 с.
- 38 Никифоров, Г.С. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Г.С. Никифоров, М.А. Дмитриева, Л.Н. Корнилова // под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2012. – 192 с.
- 39 Панько, Е.А. Воспитатель детского сада: Психология: пособие для

педагогов дошкольных учреждений / Е.А. Панько. – Минск: Народная асвета, 2011. – 176 с.

40 Попова, И.П. Профессиональные ресурсы как фактор успеха в современной России / И.П. Попова. – М.: Наука, 2011. – 260 с.

41 Пряжников, Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009. – 233 с.

42 Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: ИД «Академия», 2009. – 480 с.

43 Рейнвальд, Н.И. Психология личности / Н.И. Рейнвальд. – М., 2012. – 380 с.

44 Ручка, А.А. Социальные нормы и ценности / А.А. Ручка. – Киев, 2011. – 280 с.

45 Сластенин, В. Педагогика: учебное пособие / В. Сластенин [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 2009. – 512 с.

46 Смирнов, Д.В. Социальная психология / Д.В. Смирнов. – М.: Наука, 2010. – 430 с.

47 Сорокина, А.И. Проблемы конфликтности в педагогической психологии / А.И. Сорокина. – М.: Владос, 2011. – 403 с.

48 Тейлор, Ш. Социальная психология / Ш. Тейлор. – СПб.: Питер, 2014. – 450 с.

49 Толочек, В.А. Стили профессиональной деятельности / В.А. Толочек. – М.: Смысл, 2009. – 199 с.

50 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, 2009. – 490 с.

51 Чудновский, В.Э. К вопросу психологической сущности устойчивости личности / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2011. – № 2. – С. 87–92.

52 Щукин, М.Р. О структуре индивидуального стиля трудовой деятельности / М.Р. Щукин // Вопросы психологии. – 2012. – № 6. – С. 26–28.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Методика «Психологический портрет учителя»

(Резапкина Г.В.)

Инструкция. Уважаемые коллеги! Этот тест поможет вам определить свой стиль профессиональной деятельности и узнать некоторые особенности своей нервной системы. Из трех вариантов ответа выберите тот, который точнее всего отражает ваши мысли, чувства, реакции, и отметьте в соответствующей клетке крестиком или другим значком.

1			
№	1	2	3
1			
6			
11			
16			
21			
26			
31			
36			
41			
46			

2			
№	1	2	3
2			
7			
12			
17			
22			
27			
32			
37			
42			
47			

3			
№	1	2	3
3			
8			
13			
18			
23			
28			
33			
38			
43			
48			

4			
№	1	2	3
4			
9			
14			
19			
24			
29			
34			
39			
44			
49			

5			
№	1	2	3
5			
10			
15			
20			
25			
30			
35			
40			
45			
50			

1. В воспитании важнее всего:
 - 1) окружить ребенка теплотой и заботой;
 - 2) уважительное отношение к старшим;
 - 3) выработать у него определенные взгляды и умения.
2. Если кто-то из детей отвлекается, я не могу вести занятие:
 - 1) да; 2) нет; 3) в зависимости от настроения.
3. Когда ребенок излагает факты, которые не соответствуют действительности, я испытываю:
 - 1) интерес; 2) смущение; 3) раздражение.
4. Если в помещении беспорядок:
 - 1) моя реакция зависит от ситуации;
 - 2) я не обращаю на это внимания;
 - 3) я не могу начать занятие.
5. В конфликтах с другими людьми я чувствую вину за собой:
 - 1) часто; 2) в зависимости от ситуации; 3) редко.
6. Для меня важнее:
 - 1) отношения с детьми; 2) с коллегами; 3) не знаю.

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А
Методика «Психологический портрет учителя»
(Резапкина Г.В.)

7. Некоторые дети вызывают у меня раздражение, которое трудно скрыть:
1) часто; 2) иногда; 3) никогда не вызывают.
8. Присутствие на занятиях (в группе) посторонних:
1) воодушевляет меня;
2) никак не отражается на моей работе;
3) выбивает меня из колеи.
9. Я считаю своим долгом сделать замечание, если ребенок нарушает порядок в общественном месте:
1) в зависимости от ситуации; 2) нет; 3) обычно.
10. Мои отметки зависели от моих усилий, а не от настроения учителей:
1) да; 2) не всегда; 3) нет.
11. Когда появляется свободное время я предпочитаю общаться:
1) с детьми; 2) с коллегами; 3) лучше побыть в одиночестве.
12. Я почти всегда иду на работу в приподнятом настроении:
1) нет; 2) не всегда; 3) да.
13. У меня есть такие качества, по которым я превосхожу других:
1) да; 2) нет; 3) не уверен.
14. Я предпочитаю работать под руководством человека, который:
1) предлагает простор для творчества;
2) не вмешивается в мою работу;
3) дает четкие указания.
15. Когда я строю планы, я не сомневаюсь в успехе задуманного:
1) обычно; 2) иногда; 3) сомневаюсь.
16. Случайные встречи с детьми за пределами детского сада:
1) доставляют мне удовольствие;
2) вызывают у меня чувство неловкости;
3) не вызывают у меня особых эмоций.
17. Бывает, что без видимых причин я чувствую себя счастливым или несчастным:
1) часто; 2) редко; 3) никогда.
18. Замечания со стороны коллег и администрации:
1) меня мало волнуют; 2) иногда задевают меня; 3) часто задевают меня.
19. Во время занятия я придерживаюсь намеченного плана:
1) в зависимости от ситуации; 2) предпочитаю импровизацию; 3) всегда.
20. Мои успехи обычно признаются другими людьми.
1) да; 2) не всегда; 3) редко.

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А
Методика «Психологический портрет учителя»
(Резапкина Г.В.)

21. С мнением, что каждого ребенка нужно принимать таким, каков он есть:
1) я согласен; 2) не согласен; 3) что-то в этом есть.
22. Мне не хватает теплоты и поддержки со стороны близких и коллег:
1) да; 2) иногда; 3) нет.
23. Мысль о предстоящей встрече с детьми и коллегами:
1) доставляет мне удовольствие; 2) особых эмоций не вызывает; 3) в тягость.
24. Когда вижу, что ребенок ведет себя вызывающе по отношению ко мне, я:
1) предпочитаю выяснить отношения;
2) игнорирую этот факт;
3) я плачу ему той же монетой.
25. От того, как воспитывают детей в семье, зависит:
1) почти всё; 2) кое-что; 3) ничего не зависит.
26. В работе для меня важнее всего:
1) привязанность детей;
2) признание коллег;
3) чувство собственной необходимости.
27. Успех занятия зависит от моего физического и душевного состояния:
1) часто; 2) иногда; 3) не зависит.
28. В дружелюбном отношении со стороны коллег:
1) я не сомневаюсь; 2) уверенности нет; 3) затрудняюсь ответить.
29. Если ребенок высказывает неверную точку зрения:
1) пытаюсь понять его точку зрения;
2) перевожу разговор на другую тему;
3) стараюсь поправить его, объяснить ему его ошибку.
30. Если я захочу, то смогу расположить к себе любого:
1) да; 2) в зависимости от ситуации; 3) вряд ли.
31. Если при мне незаслуженно наказывают ребенка:
1) я тут же заступлюсь за него;
2) один на один сделаю замечание коллеге;
3) сочту некорректным вмешиваться.
32. Работа дается мне ценой большого напряжения:
1) обычно; 2) иногда; 3) редко.
33. У меня нет сомнений в своем профессионализме:
1) конечно; 2) есть сомнения; 3) не приходилось задумываться.
34. По-моему, в коллективе важнее всего:
1) возможность работать творчески;
2) отсутствие конфликтов;

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А
Методика «Психологический портрет учителя»
(Резапкина Г.В.)

- 3) трудовая дисциплина.
35. На детей влияет так много факторов, что усилия родителей сводятся на нет:
1) не думаю; 2) не всегда; 3) да.
36. С высказыванием «Я ничему не могу научить этого ребенка, потому что он меня не любит»:
1) согласен полностью; 2) не согласен; 3) что-то в этом есть.
37. Мысли о работе мешают мне уснуть:
1) часто; 2) редко; 3) никогда не мешают.
38. На собраниях и педсоветах я выступаю по волнующим меня вопросам:
1) часто; 2) иногда; 3) предпочитаю слушать других.
39. Я считаю, что воспитатель может повысить голос на ребенка:
1) нет, это недопустимо;
2) затрудняюсь ответить;
3) если ребенок этого заслуживает.
40. Люди, не сумевшие реализовать свои возможности, сами виноваты в этом:
1) да; 2) в некоторых случаях; 3) нет.
41. Когда я долго не вижу детей, то испытываю потребность в общении с ними:
1) да; 2) нет; 3) иногда.
42. Я нахожу в себе достаточно сил, чтобы справиться с трудностями:
1) редко; 2) обычно; 3) всегда.
43. Мне приходилось выполнять приказы людей не вполне компетентных:
1) да; 2) не помню; 3) нет.
44. Непредвиденные ситуации на занятиях:
1) можно эффективно использовать;
2) лучше игнорировать;
3) только мешают процессу.
45. Большинство неудач в моей жизни происходило по моей собственной вине:
1) да; 2) не всегда; 3) нет.
46. В конфликте между воспитателем и ребенком я в душе встаю на сторону:
1) ребенка; 2) воспитателя; 3) сохраняю нейтралитет.
47. В начале или конце учебного года у меня проблемы со здоровьем:
1) как правило; 2) не обязательно; 3) проблем со здоровьем нет.
48. Мои воспитанники относятся ко мне с симпатией:
1) да; 2) не все; 3) не знаю.
49. Требования начальства не вызывают у меня протеста, даже если я считаю их необоснованными:
1) вызывают; 2) не знаю; 3) не вызывают.

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ А
Методика «Психологический портрет учителя»
(Резапкина Г.В.)

50. Успех зависит от способностей и трудолюбия человека, а не от удачного стечения обстоятельств:

- 1) чаще всего; 2) не уверен; 3) не согласен.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Методика «Диагностика индивидуального стиля педагогической деятельности» (Маркова А.М., Никонова А.Я.)

Инструкция: Ответьте «Да» или «Нет» на вопросы теста.

Вопросы:

1. Вы составляете подробный план занятия?
2. Вы планируете занятие лишь в общих чертах?
3. Часто ли Вы отклоняетесь от плана?
4. Отклоняетесь ли Вы от плана, заметив трудности в усвоении материала?
5. Вы отводите большую часть занятия объяснению нового материала?
6. Вы постоянно следите за тем, как усваивается новый материал в процессе объяснения?
7. Часто ли Вы обращаетесь к детям с вопросами в процессе объяснения?
8. В процессе опроса много ли времени Вы отводите ответу каждого ребенка?
9. Вы всегда добиваетесь абсолютно правильных ответов?
10. Вы всегда добиваетесь, чтобы опрашиваемый самостоятельно исправил свой ответ?
11. Вы часто используете дополнительный материал при объяснении?
12. Вы часто меняете темы работы на занятии?
13. Допускаете ли Вы, чтобы опрос детей спонтанно перешел в коллективное обсуждение или объяснение нового материала?
14. Вы сразу отвечаете на неожиданные вопросы детей?
15. Вы постоянно следите за активностью всех детей во время опроса?
16. Может ли настроение учащихся во время занятия вывести Вас из равновесия?
17. Вы всегда сами исправляете ошибки детей?

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ Б

Методика «Диагностика индивидуального стиля педагогической деятельности» (Маркова А.М., Никонова А.Я.)

18. Вы всегда укладываетесь в рамки занятия?
19. Вы строго следите за тем, чтобы дети отвечали и выполняли проверочные работы самостоятельно?
20. Вы всегда подробно оцениваете каждый ответ?
21. Резко ли различаются ваши требования к «сильным» и «слабым» детям?
22. Часто ли Вы поощряете за хорошие ответы?
23. Часто ли Вы порицаете детей за плохие ответы?
24. Часто ли Вы контролируете знания детей?
25. Часто ли Вы повторяете пройденный материал?
26. Вы можете перейти к изучению следующей темы, не будучи уверенным, что предыдущий материал усвоен всеми?
27. Как Вы думаете, детям обычно интересно у Вас на занятиях?
28. Как Вы думаете, детям обычно приятно у Вас на занятиях?
29. Вы постоянно поддерживаете высокий темп занятия?
30. Вы сильно переживаете невыполнение детьми задания?
31. Вы всегда требуете четкого соблюдения дисциплины на занятии?
32. Вас отвлекает «рабочий шум» на занятии?
33. Вы часто анализируете свою деятельность на занятии?

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Сводные таблицы результатов

Таблица В.1 – Результаты исследования по методике «Психологический портрет учителя» (Резапкина Г.В.)

№	шкалы														
	приор.цен.			психозм.сост.			самооценка			стиль преп.			суб.контроль		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
1	6	2	2	2	2	6	7	3	0	6	1	3	1	8	1
2	2	2	6	1	6	3	0	8	2	6	4	0	2	6	2
3	5	3	2	3	2	5	6	4	0	4	0	6	4	5	1
4	2	3	5	3	6	1	4	6	0	2	2	6	6	3	1
5	1	4	5	3	5	2	3	5	2	5	3	2	3	5	2
6	6	3	1	1	3	6	5	2	3	7	1	2	1	1	8
7	1	4	5	0	7	3	3	1	6	5	3	2	2	7	1
8	8	1	1	3	2	5	3	5	2	8	2	0	1	8	1
9	4	6	0	6	4	0	8	1	1	2	5	3	0	7	3
10	10	0	0	2	1	7	3	5	2	2	6	2	0	7	3
11	1	3	6	2	6	2	2	5	3	1	7	2	5	3	2
12	2	2	6	2	6	2	2	2	6	0	3	7	6	2	2
13	6	2	2	3	2	5	3	6	1	3	5	2	3	0	7
14	2	2	6	2	6	2	2	2	6	3	7	0	1	8	1
15	2	6	2	8	1	1	5	1	4	3	5	2	1	3	6
16	1	5	4	8	2	0	6	2	2	8	1	1	1	7	2
17	7	3	0	2	2	6	4	5	1	2	6	2	3	1	6
18	3	2	5	2	5	3	2	3	5	4	5	1	4	5	1
19	7	2	1	2	1	7	1	7	2	2	2	6	7	2	1
20	1	6	3	2	7	1	6	0	4	2	1	7	2	5	3

Продолжение ПРИЛОЖЕНИЯ В

Сводные таблицы результатов

Таблица В.2 – Результаты исследования по методике «Индивидуальный стиль педагогической деятельности» (Маркова А.М., Никонова А.Я.)

№ п/п	ЭИС	ЭМС	РИС	РМС	Доминирующая
1	40 %	52 %	52 %	56 %	РМС
2	53 %	60 %	47 %	62 %	РМС
3	40 %	73 %	47 %	56 %	ЭМС
4	60 %	64 %	52 %	62 %	ЭМС
5	60 %	60 %	58 %	62 %	РМС
6	53 %	48 %	47 %	56 %	РМС
7	60 %	56 %	70 %	56 %	РИС
8	77 %	48 %	52 %	56 %	ЭИС
9	77 %	48 %	47 %	50 %	ЭИС
10	72 %	68 %	23 %	48 %	ЭИС
11	52 %	63 %	33 %	75 %	РМС
12	66 %	21 %	64 %	79 %	РМС
13	44 %	20 %	54 %	69 %	РМС
14	53 %	24 %	71 %	77 %	РМС
15	41 %	56 %	27 %	68 %	РМС
16	51 %	72 %	52 %	31 %	ЭМС
17	59 %	40 %	24 %	34 %	ЭИС
18	55 %	41 %	68 %	50 %	РИС
19	54 %	67 %	20 %	44 %	ЭМС
20	68 %	51 %	38 %	24 %	ЭИС