

© 2007 г. В.Э. Арутюнян

ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Современная система образования предполагает организацию взаимодействия ее участников на основе компетентностного подхода, развитие психологической культуры педагога как субъекта профессиональной деятельности, использование резерва психологической службы для повышения качества образования. Сегодня становится очевидным, что развитие конкурентоспособной личности XXI в. в рамках образовательных учреждений различного типа невозможно без повышения профессиональной компетентности работников образования. Учитывая специфику педагогической деятельности, психологическая компетентность выступает важной содержательной составляющей в общей структуре профессионализма учителя. Анализ практики профессиональной подготовки и переподготовки педагогов, нашедшей отражение в исследованиях отечественных психологов (А.В. Петровский, А.Б. Орлов, А.Г. Асмолов, Т.Н. Щербакова) позволяет говорить об ограниченности возможностей формирования инструментальной части психологической компетентности в период обучения в вузе и в процессе курсовых занятий в институтах повышения квалификации. Проблема состоит в том, что компетентность предполагает не только наличие знаний, но отработанность поведенческого компонента: стиля педагогической деятельности и общения, стратегий и тактики профессионального поведения, способы решения педагогических задач в реальном взаимодействии с классом и отдельными учащимися. Сам процесс развития психологической компетентности учителя, как и его профессиональный рост в целом требует систематического психологического сопровождения. Возможности психологической службы образования позволяют решать эту задачу при наличии ряда условий: высоком уровне профессионализма педагога-психолога; готовности администрации школы и педагогического коллектива к сотрудничеству; научно-методической поддержке со стороны ученых, работающих в этой области, эффективной системы работы. Обобщение результатов включенного наблюдения и опыта работы педагогов-психологов гимназии № 14 г. Ростова-на-Дону и других гимназий позволяет выделить содержательные составляющие успеха в развитии психологической компетентности учителя:

- адекватность понимания назначения психологической компетентности учителя;
- наличие кадровых ресурсов в образовательном учреждении и вне его для реализации программ моделирования компетентности;
- адекватное выделение параметров, исследуемых в процессе мониторинга;
- моделирование психологического сопровождения и акмеологической поддержки на основе данных мониторинга;
- стимулирование мотивации компетентности учителя на уровне профессионального сообщества гимназии;
- отслеживание динамики взаимосвязи «рост компетентности – профессиональный успех».

Система работы по развитию психологической компетентности учителей гимназии складывается, начиная с 2000 г. За этот период накоплен определенный опыт, который может стать предметом рефлексии. Начальным этапом явилось создание позитивного мотивационного фона для профессионального роста учителей. Здесь работа психологической службы велась по трем направлениям: насыщение информационного пространства гимназии идеями значимости психологических знаний для достижения педагогического успеха; демонстрация возможностей использования психологической диагностики и коррекции для оптимизации обучения и воспитания; индивидуальное консультирование учителей, работающих в инновационном режиме. Успешность реализации этого этапа во многом определялась готовностью администрации стимулировать и поддерживать творческое взаимодействие психолог-учитель.

Качественный анализ прохождения установочного этапа показал, что эффективными оказываются информационные выставки; обучающие семинары, направленные на расширение психологических умений учителя; обмен опытом; обсуждение конкретных педагогических ситуаций; обсуждение динамики в развитии и поведении детей, полученной в результате психологической коррекции. Систематизация запросов на психологическую помощь в ходе индивидуальных консультаций, позволила выделить типичные затруднения: в дифференциации личностных и возрастных особенностей детей; в использовании психологических приемов активизации внимания, памяти и мышления; в поддержании устойчивой познавательной мотивации; управлении собственным эмоциональным состоянием и настроением класса во время урока; в оценке психологической целесообразности применяемых методов воздействия и прогнозирования развития взаимоотношений с учащимися.

Для планирования дальнейшей работы по развитию психологической компетентности учителей гимназии была разработана и внедрена программа эмпирического изучения, охватывающая диагностику оценки родителями данного параметра; пожелания учащихся и диагностику таких обобщенных показателей

как стиль педагогического общения, поведения в ситуациях предполагаемого конфликта; направленность, отношение к психологическим знаниям.

В ходе исследования были получены интересные данные, послужившие основой для построения работы на следующем этапе. Обобщение результатов анкетирования родителей позволило составить психологический портрет учителя гимназии, которому можно полностью доверять. Родители считают, что учитель должен обладать следующими качествами: общительность, широкая эрудиция, любовь к детям, высокий уровень культуры, интеллигентность, педагогическая интуиция, артистичность, оптимизм, хороший вкус, толерантность, гибкость, открытость, высокоразвитый интеллект, профессионализм, понимание психологии детей, способность вызывать доверие, справедливость. С точки зрения учащихся 10-11 классов, учитель гимназии должен обладать такими характеристиками: быть современным, понимать ученика, много знать, интересно и ярко рассказывать, располагать к общению, быть справедливым, уметь поддержать ученика, доверять другим, быть искренним, проявлять творчество, вдохновлять, владеть собой в разных ситуациях, любить свою работу, выступать в одной команде с учениками. Сопоставительный анализ желаемых характеристик учителя со стороны родителей и учеников старших классов позволил выделить несколько общих позиций. Родители и старшеклассники предпочитают взаимодействовать с учителем, который демонстрирует поддерживающие, доверительные отношения, основанные на открытости, справедливости и понимании; отличается высоким уровнем культуры, профессионального творчества, аутопсихологической и коммуникативной компетентностью, профессионализмом. Таким образом, выделились основные содержательные линии в работе психологической службы с педагогическим коллективом: развитие коммуникативной и аутопсихологической компетентности; акмеологическая поддержка профессионального роста; повышение статуса профессионального здоровья учителя; расширение сотрудничества в триаде «учитель – ученик – родитель».

В процессе исследования, вместе с тем, оказалось, что 78% учителей оценивают свой творческий потенциал выше среднего, 22% – как средний, низкие оценки отсутствуют. Эти данные отражают специфику кадрового состава гимназии с одной стороны, а с другой, – определяют особенности психологического сопровождения дальнейшей профессионализации учителей. Результаты исследования стиля педагогического общения показали, что большинство учителей (53%) демонстрируют такой стиль как «союз», по своим характеристикам идентичный сотрудничеству, а также дифференцированное внимание (21,5%). Однако выделилась и незначительная группа учителей, показывающих неконструктивные стили: «диктатор» (11,5%), «неконтактный» (2,4%), «гипорефлексивный» (6,3%) и «гиперрефлексивный» (4,8%). Полученные результаты нашли свое подтверждение в данных внутришкольного контроля и методического анализа деятельности учителей. Большое значение в организации плодотворного сотрудничества имеет характер центральных учителя (А.Б. Орлов), в основании которых лежит направленность личности. Изучение этого вопроса показало, что 58,8% учителей гимназии имеют выраженную направленность на деятельность, 29,4% – на общение и 11,8% – на себя.

На первый взгляд, такая картина является достаточно благоприятной, так как отражает высокий уровень включенности в педагогическую деятельность и ее совершенствование. Но гуманитарное образование имеет и другую не менее важную составляющую – формирование коммуникативной и социальной компетентности гимназиста. Здесь большое значение имеет готовность и способность учителя организовывать развивающее взаимодействие как особую среду личностного роста и становления субъектности учащихся. Интересно, что и учащиеся оценивают организацию обучения в гимназии «лучше, чем в большинстве других учебных заведений», а взаимоотношения с учителями как «примерно такие же, как в других учебных заведениях». Это ставит задачу расширения индивидуальных средств построения оптимального коммуникативного поведения учителя, повышения заинтересованности в общении с учениками, организации мероприятий, способствующих развитию учителя как субъекта общения. Изучение представлений учителей о вероятном поведении в ситуации предполагаемого конфликта показало, что 53,3% учителей считают, что они будут сотрудничать с учеником и вместе искать выход из создавшейся ситуации, 13,4% – будут стремиться настоять на своем, конкурируя и соперничая с учеником и 33,3% – станут искать компромисс. Такие стратегии как избегание и приспособление игнорируются. С нашей точки зрения, полученные результаты в некоторой степени отражают установку: «учитель должен занимать активную позицию в проблемных ситуациях». Однако, частота обращений к психологу за помощью в решении конфликтов и анализ реальных конфликтов, позволяет говорить о том, что у учителей недостаточно развита конфликтологическая компетентность, а за позитивное решение конфликта нередко принимается снижение его проявлений на поведенческом уровне.

Преимущество психологической службы в развитии составляющих психологической компетентности учителя заключается в том, что психологи, работающие в конкретном образовательном учреждении, постоянно участвуют в профессиональной жизни педагогического коллектива. Это дает возможность не только оказывать прямое и косвенное воздействие на ход самого процесса, но и отслеживать поэтапно динамику развития компетентности и характер получаемых результатов. Более того, в вузах и институтах повышения квалификации ученик и класс присутствуют лишь виртуально, студентам и слушателям представляют, по существу, некий усредненный стандарт мальчика или девочки определенного возраста. Таким образом, учитель осваивает лишь общие схемы, модели профессионального поведения, не имея возможности в ходе обучения апробировать их в реальной педагогической деятельности и общении.

В психологической науке неоднократно подчеркивалась роль психологической службы образования в профессиональном развитии учителя (И.В. Дубровина, В.В. Рубцов, А.Г. Асмолов). Обобщение опыта работы психологов, работающих в гимназиях, позволяет выделить алгоритм успешной деятельности по развитию психологической компетентности учителей, который представлен последовательностью шагов: I – психологическое просвещение, содержание которого определяется в соответствии со спецификой данного образовательного учреждения; II – выявление проблемного поля, резервов и барьеров роста компетентности в педагогическом коллективе; III – дифференциация, создание творческих групп; отработка индивидуальных траекторий профессионального развития; IV – контекстное обучение, предполагающее постоянную апробацию полученных знаний и умений и постановку проблем, возникающих в реальной практике; V – рефлексия, включающая обмен опытом, супервизию инноваций, транслирование приобретенного опыта на широкую педагогическую аудиторию.

Учитывая характер приведенных выше результатов исследования, на этапе обучения использовалась серия семинаров-практикумов, тренингов, с привлечением специалистов-психологов. Опыт апробации программы обучения позволяет заключить, что целесообразно сочетать работу психологической и методической службы. Это дает возможность перевести психологические знания и методы психологического воздействия в плоскость средств педагогической деятельности. Предлагаемые тренинги включали три типа: коммуникативный, направленный на развитие психологических умений и навыков построения эффективного общения; рефлексивный, где основной целью является развитие способности профессиональной рефлексии и методический, нацеленный на отработку умений выделять и психологически грамотно решать проблемы коммуникативного, интерактивного и социально-перцептивного содержания, возникающие при общении с учениками гимназии на уроке и вне его. В ходе подведения предварительных итогов внедрения программы развития психологической компетентности учителей гимназии средствами психологической компетентности было зафиксировано повышение интереса к психологическим знаниям; изменение содержания обращений за консультацией в сторону увеличения количества вопросов касающихся возможности инновации, профессионального развития, а не частных ситуаций и отдельных учеников; активная поддержка психологически ориентированных творческих проектов; улучшение психологической атмосферы уроков; уменьшение числа конфликтных ситуаций; повышение интереса к демонстрации собственных педагогических находок в области оптимизации взаимодействия с учащимися. Очевидно, что существенные сдвиги в развитии психологической компетентности могут происходить в результате многолетней систематической работы и задача психологической службы, прежде всего, состоит в формировании готовности учителя к профессиональному росту.

Северо-Кавказский научный центр высшей школы

15 марта 2007 г.

© 2007 г. *Е.В. Желтова*

ДИНАМИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ СТУДЕНТОВ С РАЗНОЙ УЧЕБНОЙ УСПЕВАЕМОСТЬЮ

На этапе профессиональной подготовки учебная деятельность является важным фактором профессионального развития личности. Основным показателем учебной деятельности студента, а, следовательно, и профессионального развития является успеваемость. Учебные успехи студентов – своеобразная форма диагностики и прогнозирования степени отдачи будущего специалиста, а также показатель деятельности вуза в решении учебно-воспитательных задач. Поскольку учебная деятельность, как и любая реальная деятельность человека, сложна и многогранна, то большинство исследователей в качестве факторов ее успешности закономерно выделяют разные психологические детерминанты. В их числе называется психологическая готовность к будущей профессиональной деятельности, уровень и характер профессиональной направленности, способы учебной работы, особенности мотивационной сферы и интеллекта, особенности саморегуляции, ответственное отношение к учебе. Все названные факторы, бесспорно важны, но чаще они изучались и анализировались, как правило, в отдельности, а не в закономерных взаимосвязях, что затрудняет комплексно-типологический анализ психологических предпосылок успешной учебной деятельности студентов, что и обусловило актуальность данного исследования.

На основе теоретического анализа в качестве детерминант учебной успешности мы выделили профессиональную направленность, учебную и профессиональную мотивацию; ценностно-смысловую сферу, личностные особенности, учебные умения и учебную активность студентов. Выбор методов исследования, с помощью которых были получены основные научные результаты, определялся характером исследовательских задач. В ходе исследования были поставлены задачи: выявления уровня профессиональной направленности, особенностей учебной и профессиональной мотивации, ценностно-смысловой сферы и личностных особенностей студентов с различной успеваемостью на разных курсах

обучения, индивидуально-специфических особенностей учебной деятельности (учебные умения и учебная активность) студентов с различной успеваемостью на разных курсах обучения. А также выделялась совокупность психологических детерминант, обуславливающих учебную успешность студентов на разных курсах обучения. Исползованные методики, были объединены в четыре блока, направленные на изучение: уровня профессиональной направленности, мотивации учебной и профессиональной деятельности; личностных особенностей и ценностно-смысловой сферы студентов; индивидуально-специфических особенностей учебной деятельности и самооценку студентами себя как субъекта учебной деятельности.

Профессиональная направленность изучалась с помощью методики В.А. Ядова в модификации Н.В. Кузьминой и А.А. Реана, мотивы учебной деятельности студентов – методикой А.А. Реан и В.Я. Якунина [2]. Личностные особенности студентов изучались с помощью многофакторной личностной методики Р. Кеттелла форма С, потребность в достижении – методикой разработанной Ю.М. Орловым, ценностные ориентации студентов исследовались по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича [3]. Смысложизненные ориентации исследовались с использованием теста СЖО Д.А. Леонтьева [1]. Изучение индивидуально-специфических особенностей учебной деятельности студентов, было направлено на выявление уровня сформированности у студентов учебных умений, и учебной активности. Изучение учебных умений студентов проводилось с помощью опросника «Учебные умения», а учебная активность определялась с помощью вопросов: «как часто студент посещает занятия», «как часто занимается самостоятельной работой», «сколько времени тратит на самостоятельную работу». Самооценка студентами себя как субъекта учебной деятельности исследовалось с помощью методики «Самооценка студента». Результаты исследования были обработаны различными методами математической статистики: дисперсионный анализ ANOVA, корреляционный анализ Пирсона.

В обследовании приняли участие студенты ШФ ЮРГТУ, обучающиеся на факультете Экономики и управления с 1-го по 4-й курс. Всего 203 человека, в том числе 112 юношей (55,2%) и 91 девушка (44,8%) в возрасте от 17-ти до 24-х лет. Все студенты были разделены на 3 группы – «успешные», «средне успешные» и «неуспешные». Основанием деления на данные группы явились объективные показатели, включающие результаты учебной деятельности, которые определялись по величине средней оценки успеваемости за две последние сессии. Сравнительный анализ результатов исследования показал, что практически по всем четырем блокам методик в выборках студентов с различной успеваемостью существуют достоверные различия, которые имеют свою специфику на каждом курсе обучения.

Рамки данной статьи не позволяют представить все результаты проведенного исследования, поэтому мы ограничимся лишь представлением исследования уровня профессиональной направленности студентов с различной успеваемостью, которая как отмечают многие исследователи, во многом определяет успешность деятельности.

Сравнительный анализ уровня профессиональной направленности показал, что у студентов первого курса значимые различия приходятся на отношение к профессии ($p = 0,03$), обращает на себя внимание то факт, что если бы пришлось заново выбирать профессию количество студентов, которые не избрали бы данную профессию вновь у средне успешных выше, чем у успешных и не успешных. Сомнения в правильности выбора профессии можно рассматривать как показатель не завершенности процесса профессионального самоопределения на первом курсе, что констатируется многими исследователями и связано, возможно, со слабой осведомленностью студентов о будущей профессии. Основные различия между группами с разным уровнем успеваемости у студентов второго курса приходятся на мотивы выбора профессии ($p = 0,004$) и на цели которые ставят студенты после окончания вуза ($p = 0,01$). Количество студентов, для которых в качестве мотива выбора профессии выступает «перспектива материального обеспечения и социального положения», а цели «достичь высокого служебного положения» в группах успешных и средне успешных студентов выше, чем в группе не успешных. Это еще раз подтверждает имеющиеся в научной литературе данные о прагматической направленности мотивации современной молодежи. Сравнительный анализ профессиональной направленности у студентов третьего курса показал, что основные различия между группами с разной успеваемостью приходятся на отношение студентов к осваиваемой профессии, основные мотивы выбора профессии, цели после окончания института, а также на фактор привлекательности профессии. Профессия «очень нравится» и «нравится» успешным и средне успешным студентам, а не успешным студентам профессия «скорее не нравится, чем нравится» ($p = 0,007$). В будущей профессии студентов привлекает, прежде всего, возможность самосовершенствоваться и этот показатель выше у успешных и средне успешных студентов, чем у не успешных ($p = 0,05$). Для неуспешных студентов привлекательным в профессии является отсутствие частого контакта с людьми ($p = 0,007$). А не привлекательным в профессии для успешных и средне успешных студентов является то, что «мало оценивается важность труда» ($p = 0,004$). Основные различия между группами студентов приходятся на такие мотивы выбора профессии как «желание получить высшее образование» ($p = 0,0004$) и «возможность руководить людьми» ($p = 0,02$). Стремление получить высшее образование у средне успешных и неуспешных студентов выше, чем у успешных. Желание руководить людьми, наоборот, у неуспешных студентов выше, чем у успешных и средне успешных. Для большинства студентов третьего курса также основная цель, которую они ставят перед собой после окончания института – это «достичь материальной и финансовой независимости» ($p = 0,03$), для средне успешных студентов она выше, чем для успешных и не успешных. Таким образом, мы видим, что у студентов третьего курса также преобладают прагматические мотивы и цели.

Основные различия между группами у студентов четвертого курса приходятся на такой фактор привлекательности профессии как соответствие работы способностям студента ($p = 0,003$), в этом уверены только успешные и средне успешные студенты и они избрали бы вновь эту профессию, если бы пришлось снова выбирать ($p = 0,0004$), а среди не успешных студентов значительно преобладают те, кто не уверен избрал бы эту профессию вновь ($p = 0,01$). В качестве мотива выбора профессии у студентов четвертого курса выступает «интерес к данной деятельности», который преобладает у успешных и средне успешных студентов по сравнению с не успешными студентами ($p = 0,03$). Различия приходятся и на цели, которые ставят студенты после окончания института. Успешные и средне успешные хотят стать квалифицированными специалистами ($p = 0,04$), неуспешные – поступить в другое учебное заведение ($p = 0,01$). Последняя цель у успешных студентов отсутствует. Таким образом, мы видим, что на четвертом курсе у успешных и средне успешных студентов прагматические мотивы и цели уступают место профессиональным.

Таким образом, можно констатировать, что существуют различия в уровне профессиональной направленности студентов с разной учебной успешностью. Наблюдается динамика уровня профессиональной направленности от первого к четвертому курсу, которая проявляется как в увеличении количества самих факторов, по которым различаются группы студентов с различной успеваемостью, так и по их содержанию. Так, если на первом курсе различия были выявлены лишь по фактору отношения к профессии, то на втором курсе по мотивам выбора профессии и целям. Начиная с третьего курса уже по четырем факторам, характеризующим профессиональную направленность: отношение к профессии, мотив выбора, цели и факторы привлекательности профессии, которые могут также выступать в качестве мотива ее выбора. В процессе профессионального обучения у успешных и средне успешных студентов происходит трансформация прагматических мотивов на профессиональные, по которым эти группы студентов отличаются от неуспешных, окончательно разочаровавшихся к четвертому курсу в профессии или так профессионально и не определившихся.

Можно говорить о том, что профессиональная направленность выступает в качестве значимой детерминанты учебной успешности студентов. Поэтому одной из важнейших задач высшей школы является углубленная профессиональная ориентация студентов, формирование у них адекватного и всестороннего представления о будущей профессии. Профессиональная ориентация не должна ограничиваться лишь набором сведений о характере деятельности, ее средствах, целях, теоретической основе и навыков практической реализации, она должна формировать адекватное эмоционально-личностное отношение студента к будущей профессии, понимание собственных личностных и психологических проблем, ограничений и преимуществ, так или иначе связанных с выбранной профессией.

Литература

1. Абакумова И.Б., Азарко Е.М. Диагностика индивидуальных особенностей смысловой сферы личности школьника. Ростов-на-Дону, 2001.
2. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 2000.
3. Энциклопедия психологических тестов. Личность. Мотивация. Потребность. М., 1997.

Шахтинский филиал

Южно-Российского гуманитарного института

17 февраля 2007 г.

© 2007 г. Н.Е. Саенко

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ

Взаимовлияние деятельности и профессионального самосознания является предметом рассмотрения настоящей статьи. Сложность познания деятельности и особенностей профессионального самосознания обусловлена отсутствием устойчивых четких теоретико-методологических подходов к их общей оценке как специфического явления.

Среди многообразных видов социальной деятельности личности особое место занимает профессиональная деятельность. Человек как субъект деятельности большую часть своей жизни посвящает профессиональному виду труда, как главному направлению становления человеческой сущности. Поэтому проблему взаимосвязи профессиональной деятельности и самосознания человека продуктивно рассматривать через теорию деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев), которые заложили методологический фундамент изучения психолого-педагогического феномена формирования профессионального мировоззрения.

Теория деятельности С.Л. Рубинштейна раскрывает процесс реализации деятельностного подхода к анализу психологических феноменов. В качестве предмета анализа в ней рассматривается психика через раскрытие ее существенных объективных связей и опосредования, в частности через деятельность. При решении вопроса о соотношении внешнепрактической деятельности и сознания, он исходил из того

положения, что нельзя считать «внутреннюю» психическую деятельность как формирующуюся в результате свертывания «внешней» практической. В его формулировке принципа детерминированности психического внешние причины действуют посредством внутренних условий. При такой трактовке деятельность и сознание рассматриваются не как две формы проявления чего-то единого, различающиеся по средствам эмпирического анализа, а как две инстанции, образующие нерасторжимое единство [5]. Психика не может быть отделена от порождающих и опосредствующих ее моментов деятельности, и сама психика является формой предметной деятельности. При решении вопроса о соотношении внешнепрактической деятельности и сознания, принимается положение, что внутренний план сознания формируется в процессе свертывания изначально практических действий. При такой трактовке сознание и деятельность различаются как образ и процесс его формирования, образ при этом является «накопленным движением», свернутыми действиями. Этот постулат был реализован во многих исследованиях [5].

Термин «профессия» происходит от латинского и французского языков и имеет примерно такое значение: говорить публично, объявлять, заставлять. Профессия понимается как общность, как область приложения сил, как деятельность и область проявления личности [2]. Профессионал может преобразовывать свою профессиональную деятельность, внося в нее творческие элементы, расширяя область приложения своих сил, придумывая новые средства, приемы работы.

У каждого человека существует свой, индивидуальный стиль профессиональной деятельности, влияющий на ее успешность или неуспешность. Под индивидуальным стилем следует понимать всю систему отличительных признаков деятельности данного человека, обусловленных особенностями его личности: «...индивидуальный стиль есть индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности... Среди особенностей такого рода, составляющих ядро индивидуального стиля, всегда оказываются две их категории: особенности, благоприятствующие успеху в данной обстановке («А»), и особенности, противодействующие успеху («Б»). При этом следует подчеркнуть чисто функциональный характер этого деления, т.е. одна и та же особенность деятельности может оказаться в одном случае в категории «А», в другом – в категории «Б» в зависимости от характера объективных требований. Предпочтение однообразных неторопливых движений у инертных окажется в категории «А», например, при ручной полировке изделия, и в категории «Б», если стоит задача срочно и часто менять характер движений, например при удержании равновесия на неустойчивой опоре...». Формирование индивидуального стиля продвигает личность на все более высокие уровни осуществления деятельности, а значит, и способствует обособленной реализации принципа «от каждого по способностям» [2].

Успех в профессиональной деятельности проявляется, прежде всего, в достижении работником значимой цели и преодолении или преобразовании условий, препятствующих достижению этой цели. Анализируя влияние личностных особенностей на успешность профессиональной деятельности в системе «человек – человек» Н.А. Лаврова пришла к выводу, что субъект трудовой деятельности как личность характеризуется определенной специфической совокупностью устойчивости личностных образований, в которую входят: мотивы, установки, иерархическая система сложившихся субъективных отношений, направленность, способы поведения и реагирования, характерологические особенности и другие структуры, определяющие своеобразие его индивидуально-психологических проявлений в профессиональной деятельности. Подготовка к успешному выполнению профессиональной деятельности должна сопровождаться самооцениванием личностью индивидуальных особенностей, увлечений и интересов, самооцениванием результатов самосознания об уровне развития профессионально важных качеств в интересующей профессии и саморазвитием, основанном на представлении о себе, как субъекте профессиональной деятельности.

В отечественной и зарубежной психологической литературе содержатся феноменологические описания личности успешных профессионалов, работающих в социальной сфере, выделяются внутренние психологические свойства и характеристики личности специалиста, приводящие его к успеху. Так Н.В. Самоукина считает, что для достижения профессионального успеха большое значение имеет внутреннее состояние, сопутствующее эффективной деятельности. Она пишет, что человек, когда у него получилось что-то важное и значимое, чувствует спокойствие и уверенность в себе, «будто наперед знали, что у вас все получится» [4]. Успешные люди, в своем стремлении вверх, не проявляют сверхзависимости от своего положения: они очень уверены в себе и своих возможностях. «Именно напористость и уверенность, даже при отсутствии яркого таланта являются основными причинами успеха в случае, если конкурентом выступает талантливый, но стеснительный и неуверенный» [4]. Люди, с положительными Я-концепциями, склонны терпимее относиться к окружающим. Им легче смириться с неудачами, которые у них случаются реже, как правило, они работают эффективнее, чем люди с низкой самооценкой. Большинство людей с низкой самооценкой предпочитают работать над простыми задачами, тогда они уверены в успехе.

Типичный портрет успешного предпринимателя, по мнению североамериканских исследователей, включает в себя такие личностные свойства, как реалистическая оценка при выборе альтернатив, критичность в представлении о своих возможностях и одновременно высокий уровень притязаний, готовность идти на разумный риск, преодолевать узко конъюнктурные оценки и хорошо прогнозировать развитие событий. Согласно полученным данным «предприниматели не страдают от скромности, их

самооценка тождественна, а иногда и превосходит оценку преуспевающих коллег. Это важный методический вывод, позволяющий рассматривать самооценки предпринимателей либо как завышенные, либо как адекватные» [4].

У успешных менеджеров наблюдается тенденция к завышенной самооценке, у них высокий уровень самоуважения, они полны уверенности в своих силах, оптимистически прогнозируют будущее, стремятся постоянно повышать уровень целей и требований к себе. Напротив, в образе мира неуспешных менеджеров нет видения себя ответственными и автономными в пределах своей компетенции лидерами, нет властной ролевой диспозиции, смысловой установки на эффективное управление подчиненными.

По мнению Ю.А. Борисова, И.А. Кудрявцева [2], зависимость успешности управления от структурно-содержательных характеристик самосознания и мотивационно-смысловой сферы закономерна. Она позволяет учитывать количество и качество отклонений по этим личностным параметрам от соответствующих шкал принятого культурного эталона как критерии профессионального отбора. Считается, что в процессе любой деятельности человек получает подтверждение уже имеющемуся Я-образу, либо воспринимает в себе что-то новое и по-новому, «значимый неуспех снижает устойчивость Я-образа» [1]. Операциональная сторона, включающая личностные профессионально важные качества и представления о них, наиболее существенна с точки зрения прогноза профессиональной пригодности, тогда как мотивационная сфера («духовное наполнение профессии»; увлеченность «менталитетом» профессии, мотивация «высоких уровней достижения», стремление к саморазвитию в профессии, «внутренний локус профессионального контроля») имеет важнейшее значение для профессионального роста.

Проведенные исследования образа успешного профессионала у опытных сотрудников выявили следующие оценки по личностным чертам: быстро и легко входит в контакт, хорошо контролирует свои эмоции, наблюдателен, с адекватной самооценкой, широким кругозором и др. Аналогичная картина получена в исследованиях образа успешного профессионала, по мнению студента: адекватная самооценка и стремление к профессиональному росту, а также образ успешного профессионала, по мнению абитуриентов снова включает адекватную самооценку [4].

Осознание временной перспективы и построение жизненных планов требуют уверенности в себе [3], в своих силах и возможностях. Успешность профессиональной деятельности зависит от индивидуальных способностей человека: «Способностями можно называть лишь такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения той или другой деятельности. Однако не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность» [3].

Таким образом, профессиональное самосознание формируется в процессе профессиональной деятельности. Проблема формирования профессионального самосознания в период студенческой жизни связана с противоречием между теоретическим и предметным характером реальной профессиональной деятельности. Выпускники высшей профессиональной школы не всегда способны перенести теоретические знания в практическую деятельность. Не будем уходить в проблемную область профессиональной подготовки специалиста, так как это отдельная обширная тема, ограничимся следующим выводом. Данное обстоятельство требует разработки методологических принципов эффективного воспитания профессионального мировоззрения в процессе освоения человеком профессии, а также при организации и управлении работой трудовыми, творческими коллективами и отдельными работниками. Наблюдаются взаимозависимости между деятельностью человека и его трансформациями мировоззрения, самосознания. Причем как деятельность детерминирует самосознание, так и самосознание, особенности Я-концепции оказывают воздействие на содержательную, творческую сторону деятельности человека, степень ее самостоятельности, уникальности и креативности.

Литература

1. *Гулянова Н.А.* О связи самопрития и осознания Я-образа в ситуации неуспеха // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2001. № 3.
2. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности / Психология индивидуальных различий / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 1982.
3. *Кулагина И.Ю., Колоцкий, В.Н.* Возрастная психология. М., 2001.
4. *Самоукина Н.В.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. М., 1999.
5. *Рубинштейн С.Л.* Самосознание личности и ее жизненный путь / Психология личности. Самара, 2000. Т. 2.