

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова
(филиал) Тюменского государственного университета

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
Кафедра педагогики и психологии

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ

Заведующий кафедрой,
к.п.н., доцент


Е.В.Слизкова.

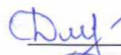
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Формирование у преподавателей организаций СПО системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности

44.04.01 Педагогическое образование

Магистерская программа «Среднее профессиональное педагогическое образование»

Выполнила работу
Студентка 3 курса
заочной формы
обучения


(подпись)

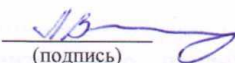
Дмитриенко
Мария
Анатьевна

Научный руководитель
канд. псих.н., доцент кафедры
педагогики и психологии


(подпись)

Еланцева
Светлана
Александровна

Рецензент
доктор педагогических наук,
профессор ИПИ
им. П.П. Ершова
(филиал) ТюмГУ


(подпись)

Ведерникова
Людмила
Васильевна

Ишим, 2017

Оглавление

| | |
|--|-----------|
| Введение | 4 |
| Глава 1. Теоретические подходы по изучению проблем формирования и сформированности у преподавателей СПО разного возраста системы саморегуляции поведения и деятельности и ее связи с успешностью их профессиональной деятельности | 11 |
| 1.1. Саморегуляция поведения и деятельности как психолого-педагогическая проблема | 11 |
| 1.2. Способность преподавателей СПО разного возраста к саморегуляции поведения и деятельности и ее связь с успешностью профессиональной педагогической деятельности | 26 |
| 1.3. Педагогические условия формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО | 57 |
| Выводы по главе 1 | 67 |
| Глава 2. Эмпирическое исследование сформированности у преподавателей СПО разного возраста системы саморегуляции поведения и деятельности и ее связи с успешностью их профессиональной деятельности | 71 |
| 2.1. Организация исследования | 71 |
| 2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования особенностей системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО разного возраста | 79 |
| 2.3. Изучение взаимосвязи саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО в зависимости от успешности их профессиональной деятельности | 86 |
| Выводы по главе 2 | 93 |
| Глава 3. Экспериментальное исследование формирования у преподавателей СПО 22-35 лет системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности | 96 |
| 3.1. Организация педагогического эксперимента | 96 |
| 3.2. Содержание программы формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22 - 35 лет | 99 |
| 3.3. Результаты экспериментального исследования по формированию системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22 - 35 лет | 122 |

| | |
|---------------------------|------------|
| Выводы по главе 3..... | 129 |
| Заключение..... | 130 |
| Библиография | 136 |

Введение

В настоящее время преподаватели работают в непростых условиях: во-первых – это изменения в системе образования, связанные с реализацией новых ФГОС, во-вторых – высокие требования к профессиональному и личностному развитию преподавателя, которые связаны с тем, что 1 января 2017 года был введен профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профобразования. На основании этого большое внимание уделяется вопросу формирования высококвалифицированного кадрового потенциала преподавателей, с высоким уровнем профессиональной саморегуляции и мастеров производственного обучения в системе СПО.

В период, когда происходит социально-экономическое и политическое развитие нашего общества, требования к человеку возрастают, что, в свою очередь, диктует необходимость дальнейшего совершенствования процесса подготовки подрастающего поколения к жизни и труду

Огромное значение сегодня приобретают исследования проблемы саморегуляции субъектами образования образовательной деятельности, изучение регуляторных психологических механизмов, с помощью которых раскрываются потенциальные возможности человека в деятельности, стимуляции ее внутренней и внешней активности.

Тот факт, что необходимо повышать готовность психологической науки в деле научного обеспечения процессов формирования личности с активной жизненной позицией, самостоятельной и инициативной, которая может адекватно саморегулировать свое поведение и деятельность, отчетливо осознают ведущие отечественные ученые (К.А. Абульханова, Ш.А. Амонашвили, А.Л. Журавлёв, О.В. Дашкевич, Ю.М. Забродин, В.А. Зобков, М.М. Кашапов, В.А. Мазилев, В.А. Моросанова, Н.В. Нижегородцева, А.К. Осницкий, В.П. Позняков, А.О. Прохоров, Е.А.

Сергиенко, Н.П. Фетискин, Е.В. Шорохова, В.Д. Шадриков и др.), поэтому она и становится реальной практической задачей.

В решении научно-прикладных и научных вопросов саморегуляции есть определенные успехи в различных областях педагогической деятельности психологии (выделение определенных условий воспитания, особенностей направленности личности, которые оказывают влияние на саморегуляцию учащимися учебной деятельности (Л.И. Божович, А.К. Маркова и др.), субъективных факторов повышения производительности (Ю.М. Забродин, О.А. Конопкин, В.А. Моросанова, Б.Ф. Ломов, Н.П. Фетискин, В.Д. Шадриков и др.) не должны закрывать нерешенных вопросов в педагогике и психологии саморегуляции субъектом учебной деятельности.

На наш взгляд, рассмотрение психолого-педагогических закономерностей саморегуляции субъектами образования разного возраста связано с повышением продуктивности и эффективности деятельности человека в сфере познания, общения и труда

Неразработанность теоретико-методических основ становления профессиональной саморегуляции педагогов СПО противоречит факту выдвижения ее развитости как специализированного требования к уровню профессионализма специалиста. В свою очередь, анализ состояния развития профессиональной саморегуляции педагогов СПО может указывать на то, что высокое желаемое, которое требует педагогическая профессия, противоречит преобладающему низкому уровню развития качества, которое изучается. Государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования установили одно из основных требований к уровню образованности и подготовки педагогов независимо от специальности – владеть методами психолого-педагогической диагностики, саморегуляции и саморазвития, методами регуляции групповых и межгрупповых отношений, способность управлять деятельностью и эмоциональными состояниями.

Проблема исследования заключается в выявлении взаимосвязи сформированности системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО разного возраста и успешностью их профессиональной деятельности и определении педагогических условий формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО.

Цель: выявить, теоретически обосновать и эмпирически установить взаимосвязи: особенностей системы саморегуляции поведения, деятельности и возраста преподавателей СПО; сформированности системы саморегуляции поведения, деятельности и успешности профессиональной деятельности преподавателей СПО.

Прикладная цель: теоретически обосновать и экспериментально выявить педагогические условия формирования системы саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО.

Объект: особенности и процесс формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО.

Предмет: взаимосвязь системы саморегуляции поведения и деятельности с успешностью профессиональной деятельности у преподавателей СПО разного возраста; педагогические условия формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО.

Гипотезы:

1) возможно, особенности системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности зависят от возраста преподавателей СПО: чем старше по возрасту преподаватели, тем выше у них общий уровень саморегуляции;

2) успешность профессиональной педагогической деятельности, возможно, определяется уровнем развитости системы саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО;

3) система саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей СПО 22-35 лет, возможно, будет сформирована, если:

- будут уточнены понятия «саморегуляция поведения и деятельности», «формирование системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО»;

- программа формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей СПО 22-35 лет будет разработана на основе результатов эмпирического исследования взаимосвязи сформированности системы саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО разного возраста и успешностью их профессиональной деятельности;

- программа формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей СПО 22-35 лет будет проводиться в форме тренинговых занятий.

Задачи:

1) Изучить степень разработанности проблемы формирования системы саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО и ее связи с успешностью их профессиональной деятельности и возрастом преподавателя в психолого - педагогической теории и практике;

2) уточнить понятия системы саморегуляции поведения и деятельности и успешность профессиональной деятельности у преподавателей СПО, формирование системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО;

3) выявить и эмпирически проверить связи особенностей системы саморегуляции поведения и деятельности с успешностью профессиональной педагогической деятельности преподавателей СПО разного возраста;

4) проанализировать эффективность педагогических условий формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22-35 лет.

Теоретическая основа исследования: теоретическую основу исследования составили теории профессиональной деятельности преподавателей СПО А.К. Марковой, К.М. Гуревич; теории саморегуляции поведения и деятельности О.А. Конопкина, В.А. Моросановой.

Методологическая основа исследования: в основу исследования положена модель исследования саморегуляции В.А. Моросановой, выделяющей такие компоненты: планирование целей, моделирование значимых для достижения цели условий, программирование действий, оценивание, коррекция результатов [11].

Методы исследования:

- теоретические: анализ литературы, синтез, обобщение;
- эмпирические: опрос, тестирование; педагогический эксперимент;
- методы количественной (непараметрический критерий Манна – Уитни; корреляционный анализ по Пирсону) и качественной (структурный и генетический анализы) интерпретации данных.

База исследования - ГАПОУ ТО «Ишимский многопрофильный техникум». В исследовании приняли участие 30 преподавателей. Выборку составили преподаватели в возрасте от 22 до 35 (10 человек), преподаватели от 35 до 55(60) (10 человек) и преподаватели от 61 до 75 (10 человек).

Этапы исследования: исследование проходило в три этапа:

1 этап – сбор и анализ источников литературы по теме исследования (сентябрь-ноябрь 2016).

2 этап – подбор выборки исследования, проведение эмпирического исследования саморегуляции педагогов в зависимости от их возраста и успешности профессиональной деятельности; анализ и интерпретация результатов исследования (декабрь 2016– март 2017).

3 этап – планирование и реализация программы формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22-35 лет, анализ и интерпретация результатов

педагогического эксперимента; оформление итогов магистерского исследования (апрель – октябрь 2017).

Научная новизна: уточнено понятие «саморегуляция поведения и деятельности» на основе обобщения представлений ученых и экспериментального исследования. Под саморегуляцией поведения и деятельности нами понимается системноорганизованный психический процесс инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей. Выделены педагогические условия, способствующие формированию системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО 22-35 лет и критерии ее оценки. Программа формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22-35 лет была разработана на основе результатов эмпирического исследования взаимосвязи сформированности системы саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО разного возраста и успешностью их профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования: заключается в установлении взаимосвязей системы саморегуляции поведения и деятельности с успешностью профессиональной деятельности у преподавателей СПО разного возраста и обосновании эффективности педагогических условий формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22-35 лет.

Практическая значимость исследования: разработанная программа формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22-35 лет может применяться в рамках курсов повышения квалификации преподавателей СПО, программ профессиональной переподготовки.

Апробация работы: участие в международной научно-практической конференции «Информационные и коммуникативные технологии в психологии и педагогике» (г. Челябинск, 2017); результаты исследования изложены в сборнике конференции.

Структура работы: работа состоит с введения, двух глав, заключения, списка литературы (62 источника), приложения. В магистерской диссертации представлены 10 таблиц, 2 рисунка. Общий объем диссертационного исследования 140 страниц без приложения.

Глава 1. Теоретические подходы по изучению проблем формирования и сформированности у преподавателей СПО разного возраста системы саморегуляции поведения и деятельности и ее связи с успешностью их профессиональной деятельности

1.1. Саморегуляция поведения и деятельности как психолого-педагогическая проблема

Самая основная и стержневая проблема, которая существует в психологии – это проблема, связанная с саморегуляцией и управлением человеком собственным поведением.

Роль саморегуляции в жизни человека слишком очевидна. Вся наша жизнь – это огромное число видов деятельности, различных поступков, актов общения и прочих форм целенаправленной активности. От того, на каком уровне находится сформированность саморегуляции, зависит успешность, надежность, конечный результат любого акта произвольной деятельности. Как считает О.А. Конопкин, саморегуляция целенаправленной активности является наиболее общей и существенной функцией общей человеческой психики, в процессах саморегуляции происходит реализация единства человеческой психики во всем его разнообразии условно выделяемых ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов способностей и пр. [16].

По мнению В.И. Моросановой, осознанная саморегуляция – это «систематически организованный процесс внутренней психической человеческой активности по инициации, построению, поддержанию и управлению различными видами и формами произвольной активности, которая непосредственно реализует все достижения принимаемых им целей» [30].

Все результаты исследований проблемы саморегуляции дают возможность раскрывать общие закономерности построения и реализации

человеком собственной произвольной активности с помощью деятельности, поведения, общения, а также для того, чтобы лучше понимать феномен общего уровня субъективного развития человека, чтобы изучать индивидуально-типические особенности деятельности и поведения, продуктивно участвовать в решении широкого спектра различных практических задач.

Анализируя научную литературу в процессе исследования проблемы, было выявлено, что несмотря на то что существует огромное количество публикаций, четкого определения понятия «саморегуляции» многие специалисты так и не смогли дать. Термин «саморегуляция» первый раз появился в кибернетике и теории автоматического регулирования, и обозначало – «поддержание параметров какой-либо системы, которая функционирует, в заданных границах постоянства или изменения».

Большая советская энциклопедия дала следующее определение термина «саморегуляция». «Саморегулирование является способностью восстанавливать устойчивость после нарушения ее со стороны внешних или внутренних факторов».

Словарь под редакцией Петровского А.В. и Ярошевского М.Г. [19] дает свое определение саморегуляции. «Саморегуляция (от лат. *regulare* - приводить в порядок, налаживать) – это целесообразное функционирование живых систем различных уровней организации и сложности.

Саморегуляция – это замкнутый контур регулирования и информационный процесс, носителем которого являются разнообразные психические формы отражения действительности. Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, которая зависит от определенных условий и от характеристик нервной деятельности, индивидуальных особенностей субъекта и его привычек в организации собственных действий, которые формируются в процессе воспитания».

В кратком словаре психологических терминов приводится следующее определение понятия «саморегуляция».

Саморегуляция - (лат. *regulare* - приводить в порядок, налаживать) является процессом управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями и поступками [21].

По Оксфордскому толковому словарю по психологии [37]: приблизительный синоним саморукводства, который используют более «нейтрально» называется саморегуляцией. Данный термин не предполагает теоретических дискуссий, лежащих в основе коннотаций его приблизительного синонима.

По словарю практического психолога, саморегуляция является целесообразным функционированием живых систем, которые имеют различные уровни организации и сложности. Психическая саморегуляция – это один из уровней регуляции активности данных систем, которые выражают специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, включая рефлексю. Она реализуется с помощью единства собственных энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов.

Таким образом, изучив все определения термина «саморегуляция», можно сделать вывод, что это процесс, который помогает управлять, налаживать, приводить в порядок собственные физиологические процессы и процессы психики.

А.К. Осницкий говорит о том, что такие процессы, как регуляция, которые осуществляются на уровне психики и психофизиологии, не должны смешиваться. Следует разграничивать понятия саморегуляции и авторегуляции. Исследователь сообщает о том, что все процессы психофизиологических и других уровней регуляции можно отнести к процессам авторегуляции, аналогично техническим устройствам. Данные процессы поддерживают гомеостаз и сохраняют режим в границах, которые обеспечивают жизнеспособность организма. Под саморегуляцией понимают процессы регуляции, которые осуществляются человеком в ходе организации собственных усилий, что опосредованы освоенной культурой, и сознательно

контролируются. Промежуточное положение занимают процессы, которые сравниваются с аутогенным тренингом – осознанным усилием добиваются пробуждения процессов авторегуляции [38].

Необходимо рассмотреть, как некоторые исследователи понимают процесс «саморегуляция». Одни сравнивают термин «саморегуляция» с другими понятиями: как утверждает П.В. Симонов: «саморегуляция – это рефлекторная деятельность» [24], А.А. Ершов: «саморегуляция – это, своего рода, адаптация» [16], Е.Г. Ксенофонтова: «саморегуляция – это самоуправление» [13].

Ю.А. Миславский считает, что «саморегуляция – это процесс поддержания в человеке такой продуктивной активности, которая требует от него конкретной работы над собой, поэтому захватывает все моменты развития его как личности». [5].

Многие исследователи сопоставляли понятие «регуляция» и «воля». Из этого следует предположение, что эти процессы очень похожи. По мнению И.М. Сеченова, основная особенность воли заключается в регулировании поведением. Он утверждал, что «воля в качестве регулятора поведения не является духовной силой, которая с помощью мозгового механизма управляет поведением человека. Регулятор поведения – это сложный механизм коркового аппарата, который реагирует на раздражители внешнего мира» [14].

И.М. Сеченов – это первый ученый, который считал, что воля является особой формой психической регуляции. Его слова о том, что воля – это деятельностная сторона разума и морального чувства, являются отражением именно этого понимания. Тот факт, что воля имеет регулирующую функцию, отметили также В.А. Иванников, В.К. Калинин, П.А. Рудик, В.И. Селиванов [12] и др.

П.А. Рудик утверждает, что воля – это «умение человека осознанно регулировать собственную деятельность и управлять своим поведением» [12].

Один из наиболее крупных исследователей воли В.И. Селиванов сообщает о связи между понятиями «воля» и «саморегуляция». Он считает, что «воля является характеристикой сознания по формам регулирования самой деятельности человека во внешнем мире. Один из самых важных признаков воли – это сознательное регулирование поведения.

Воля – это средство саморегуляции, которое сложилось в процессе овладения человеком различных видов деятельности. Это умение осуществлять задачи целеполагания, которое возникло в ходе личного опыта, задействовать внутренние ресурсы и арсенал активных средств по определению неопределенных ситуаций» [30]. Безволие при таком понимании определяется как уклонение от решения поставленных задач, пассивно-оборонительное поведение, своеобразную реакцию избегания.

С объективной точки зрения, воля заключается в осуществлении преобразований, преодолении различных препятствий и затруднений; а для самого человека – в самопринуждении. Волевые проявления человека должны подчиняться прилагаемым им усилиям и средств системы саморегуляции делу, которая может быть и неинтересна в определенный момент, но имеет значение с позиций личности.

Огромное число поступков человек совершает в своей жизни незаметно для себя и для людей, которые его окружают, когда навыки саморегуляции доводятся до автоматизма.

Обратимся к понятию системы. Данное понятие широко распространено во всех научных областях знания, в том числе, и в педагогике и в психологии. Система – это некая упорядоченная совокупность какого-либо содержания; это объективное единство связанных друг с другом по каким-либо закономерностям предметов и явлений, знаний о природе и обществе. Создание системы начинается с выделения элементов, входящих в нее [15]. Нас интересует система саморегуляции поведения и деятельности. Рассмотрим ее далее.

Саморегуляция – это системная характеристика, отражающая субъектную природу личности, ее способность к устойчивому функционированию в различных условиях жизнедеятельности, к произвольной регуляции личностью параметров своего функционирования (состояния, поведения, деятельности, взаимодействия с окружением), которые оцениваются ею как желаемые.

Саморегуляция – это заранее осознанное и системно организованное воздействие индивида на свою психику с целью изменения ее характеристик в желаемом направлении.

Хотя существует огромное количество проявлений, саморегуляция состоит из [39]:

- 1) цели, которая принимается субъектом и зависит от его произвольной активности;
- 2) модели важных условий деятельности;
- 3) программы действий, которые выполняются индивидуально;
- 4) системы критериев успешности деятельности;
- 5) информации, которая сообщает о том, каких результатов было достигнуто;
- 6) оценки соответствия реальных результатов критериями успеха;
- 7) решения о необходимости и характере коррекций деятельности.

Так как цель, которую принял субъект, еще не может определить условий, которые необходимы для построения программы исполнительских действий, учитывая сходные модели значимых условий деятельности, возможны различные способы достижения результата. Общие закономерности саморегуляции реализуются в индивидуальной форме, которая зависит от определенных условий и от характеристик нервной деятельности, от индивидуальных качеств субъекта и его привычек в организации собственных действий [11].

Исходя из этого, следует рассмотреть саморегуляцию поведения.

В системе организации направленностей различных поведенческих действий поступок реализуется не только с помощью рефлекса, т.е. от стимула к деянию, но и с помощью саморегуляции. Последовательным и итоговым результатам регулярно дают оценки, используя при этом многокомпонентную полярную афферентацию, которая выступает как удовлетворение начальной потребности организма. За счет этого, результат поведенческой деятельности, который не соответствует удовлетворению начальной потребности, может восприниматься молниеносно, оцениваться и как результат – происходит преобразование поведенческого деяния в направлении розыска адекватного исхода [14].

Бывают случаи, когда живые организмы с успехом достигают нужных результатов, тогда любые поведенческие действия, имеющие определенную направленность, прекращаются, при этом они сопровождаются положительными эмоциональными ощущениями. После этого живые организмы охватывает иная доминирующая потребность. В результате этого, поведенческое действие приобретает другое направление. В том случае, когда живые существа сталкиваются с временными преградами к достижению нужных результатов, возникают два конечных результата. Первый заключается в выработке сформулированной приблизительной исследовательской реакции и преобразовании тактики поведенческих проявлений. Второй – это переключение поведенческих актов, которые преследуют цель – получить другой не менее успешный результат [15].

Систему саморегуляции процессов поведения можно представить в виде схемы следующего вида: возникновение реакции – организм, который чувствует потребность, конец реакции – удовлетворение данной потребности, то есть приобретение полезного адаптационного результата. Между началом и концом реакций находится поведение, его поэтапные результаты, которые имеют направление на результативный исход и на постоянное оценивание с помощью обратной афферентации. Любое поведение живых организмов должно обязательно строиться. При этом оно

использует непрерывное сравнение качеств, на которые влияют внешние раздражители, имеющие параметры конечного адаптационного результата, постоянное оценивание результатов, которые получают, учитывая удовлетворение начальной потребности.

Далее необходимо рассмотреть саморегуляцию деятельности.

В воспитании и обучении нашего времени, основная задача – это развивать саморегуляцию личности. Саморегуляция, которую реализует субъект в ходе деятельности, и которая направлена на приведение потенциалов, учитывая требования данной деятельности, называется саморегуляцией деятельности [35].

Существует несколько подходов к системе (структуре) саморегуляции деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

В.А. Толочек отмечает, что саморегуляция индивидуального стиля деятельности формируется не только под влиянием свойств индивидуальности субъекта, но и в зависимости от организационной среды, в которой протекает деятельность, а также от стилей и особенностей поведения других лиц, с которыми взаимодействует данный субъект деятельности.

Саморегуляция индивидуального стиля деятельности, согласно В.А.Толочеку, является целостной системой психологических средств наилучшего (с точки зрения продуктивности деятельности и удобства, комфортности ее процесса для субъекта) уравнивания своей индивидуальности с условиями и требованиями деятельности. Эта система включает в свой состав не только самые характерные, используемые действия, приемы, но и отвергаемые (как неудобные, некомфортные).

При относительном постоянстве содержания труда, условий и средств его осуществления у субъекта труда, стремящегося к достижению высоких результатов, может стихийно сформироваться эффективный индивидуальный стиль деятельности.

В. А. Толочек подчеркивает, что формирование саморегуляции индивидуального стиля деятельности опирается как на сознательные, так и

на бессознательные механизмы пассивной и активной адаптации человека к среде, к деятельности.

К сознательным механизмам формирования и реализации саморегуляции индивидуального стиля деятельности он относит проявления рефлексии и саморефлексии, саморегуляции своей активности, выбор способов деятельности; к бессознательным механизмам индивидуального стиля деятельности — формирование навыков и эмоциональное переживание удобства, предпочтения, легкости или, напротив, трудности, дискомфорта, сопровождающих процесс деятельности.

В рамках концепции осознанной саморегуляции О.А. Конопкиным была разработана функциональная структура процесса саморегуляции. По представлению О.А. Конопкина основными звеньями, реализующими структурно полноценный процесс саморегуляции являются следующие:

1. Принятая субъектом цель деятельности. Это звено выполняет общую системообразующую функцию, весь процесс саморегуляции формируется для достижения принятой цели в том ее виде, как она осознана субъектом.

2. Субъективная модель значимых условий. Она отражает комплекс тех внешних и внутренних условий активности, учет которых сам субъект считает необходимым для успешной исполнительской деятельности. Такая модель несет функцию источника информации, на основании которой человек осуществляет программирование собственно исполнительских действий. Модель включает, естественно, и информацию о динамике условий в процессе деятельности.

3. Программа исполнительских действий. Реализуя это звено саморегуляции, субъект осуществляет регуляторную функцию построения, создания конкретной программы исполнительских действий. Такая программа является информационным образованием, определяющим характер, последовательность, способы и другие (в том числе динамические) характеристики действий, направленных на достижение цели в тех условиях,

которые выделены самим субъектом в качестве значимых, в качестве основания для принимаемой программы действий.

4. Система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности) является функциональным звеном, специфическим именно для психической регуляции. Оно несет функцию конкретизации и уточнения исходной формы и содержания цели. Общая формулировка (образ) цели очень часто недостаточна для точного, «остро направленного» регулирования, и субъект преодолевает исходную информационную неопределенность цели, формулируя критерии оценки результата, соответствующего своему субъективному пониманию принятой цели.

5. Контроль и оценка реальных результатов. Это регуляторное звено, несущее функцию оценки текущих и конечных результатов относительно системы принятых субъектом критериев успеха, не требует особых комментариев. Оно обеспечивает информацию о степени соответствия (или рассогласования) между запрограммированным ходом деятельности, ее этапными и конечными результатами и реальным ходом их достижения.

6. Решения о коррекции системы саморегулирования. Функция этого звена обозначена в его названии. Специфика же реализации этой функции состоит в том, что если конечным (часто видимым) моментом такой коррекции является коррекция собственно исполнительских действий, то первичной причиной этого может служить изменение, внесенное субъектом по ходу деятельности в любое другое звено регуляторного процесса, например, коррекция модели значимых условий, уточнение критериев успешности и др.

Все звенья регуляторного процесса, будучи информационными образованиями, системно взаимосвязаны и получают свою содержательную и функциональную определенность лишь в структуре целостного процесса саморегуляции.

Таким образом, разработанная О.А. Конопкиным принципиальная модель системы осознанного саморегулирования позволяет осуществить

унифицированный подход и сравнивать индивидуальные особенности основных регуляторных процессов в самых разных видах деятельности относительно независимо от их внешней исполнительской структуры и от состава реализующих ее психических средств и благодаря этому выявлять не только индивидуальные, но и типические стилевые особенности регуляции. [9, с119]

В рамках концепции осознанной саморегуляции О.А. Конопкина, Г.С. Парыгина было выделено и описано системное качество субъекта, имеющее регуляторную основу, названное «эффективной самостоятельностью». Это - симптомокомплекс личностных качеств: собранность, уверенность в себе и результатах выполненной работы, ответственность, развитый самоконтроль, легкая переключаемость с одной работы на другую, способность адекватно оценивать внешние и внутренние условия деятельности и т.д., который формируется в реальной деятельности субъекта и проявляется на всех этапах ее выполнения (от постановки цели до реализации), позволяя ему достигать успехов, не прибегая к помощи других.

Степень сформированности указанного комплекса личностных качеств была положена в основу типологизации людей по признаку «эффективной самостоятельности» в осуществлении ими деятельности: выделены типологические группы «автономных», «зависимых» и «смешанных» субъектов, характеризующиеся различной степенью эффективности функционирования контура саморегуляции (или с практической точки зрения разной эффективной самостоятельностью в выполнении деятельности).

Основные положения концепции индивидуальной саморегуляции по В.И. Моросановой, определяют осознанную саморегуляцию произвольной активности человека как целостную систему психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью. Системы психической саморегуляции имеют универсальную структуру для разных видов активности человека, и в этой структуре можно

выделить основные компоненты, выполняющие различные функции в осознанном произвольном управлении.

В.И. Моросанова определяет индивидуально-типическими (или стилевыми) особенностями саморегуляции как особенности саморегуляции человека, которые устойчиво проявляются в различных видах произвольной активности, в поведении и практической деятельности [11].

Системы психической саморегуляции имеют универсальную структуру для разных видов активности человека, и в этой структуре можно выделить основные компоненты, выполняющие различные функции в осознанном произвольном управлении. Согласно модели саморегуляции, разработанной и экспериментально проверенной в работах сотрудников лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО, осознанную саморегуляцию можно рассматривать как процесс инициации и управления произвольной активностью. Система осознанной саморегуляции служит для субъекта средством реализации этого процесса, организации психических ресурсов для выдвижения и достижения целей. Функциональные компоненты системы саморегуляции реализуется одним из частных регуляторных процессов, к которым относятся:

- планирование целей
- моделирование значимых для достижения цели достижений условий
- программирование действий
- оценивание
- коррекция результатов [11].

Эти процессы взаимосвязаны между собой и могут осуществляться как последовательно, так и параллельно.

К особенностям саморегуляции можно соотнести: адекватность, осознанность, гибкость, надежность и устойчивость. Конечно, личностно-регуляторные свойства не ограничиваются только оперативными свойствами. Так, к ним можно отнести и такие личностные свойства как уверенность,

инициативность, осторожность, критичность, самостоятельность, ответственность.

Индивидуальной, интегральной характеристикой индивидуальной саморегуляции отражающей актуальные возможности человека осознанно инициировать и управлять произвольной активностью является общий уровень, или степень осознанной саморегуляции. Многочисленные исследования показали, что успешность различных видов практической деятельности обеспечивается сформированностью целостной системы саморегуляции, а любой структурно-функциональный дефект процесса регуляции существенно ограничивает эффективность выполнения самых разных видов деятельности.

Следовательно, возможно использовать подход для выделения и изучения общих для разных видов деятельности функциональных компонентов регуляции, независимо от состава реализующих их психических процессов и от внешней исполнительской структуры деятельности.

При этом, саморегуляция рассматривается как единый процесс, способствующий выработке гармоничного поведения, тем самым, развивая способность управлять собой сообразно реализации поставленной цели, направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональными или учебными задачами.

Равная развитость всех компонентов саморегуляции принято диагностировать как гармоничный регуляторный профиль, выраженные различия в уровне сформированности компонентов говорит об акцентуированном профиле. Гармоничный профиль регуляции может быть сформирован на различном общем уровне регуляции: высоком, среднем или низком, акцентуированный профиль регуляции характеризуется не только общим уровнем саморегуляции и взаимосвязанностью звеньев саморегуляции, но и спецификой их регуляторного профиля, степенью

развитости отдельных регуляторных звеньев и характером их взаимосвязей (наличием компенсаторных отношений).

С учетом выше изложенного была создана многошкальная опросная методика В.И. Моросановой "Стиль саморегуляции поведения" (ССПМ), которая создана в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции (заведующая - В.И. Моросанова) и пригодна как для научных исследований, так и в качестве инструмента практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции.

Утверждения опросника построены на типичных жизненных ситуациях и не имеют непосредственной связи со спецификой какой-либо профессиональной или учебной деятельности. Цель методики - это диагностика развития индивидуальной саморегуляции и ее индивидуального профиля, включающего показатели планирования, моделирования, программирования, оценки результатов, а также показатели развития регуляторно-личностных свойств - гибкости и самостоятельности [32].

Ключевым моментом данной методики является диагностирование стилевых особенностей саморегуляции, устойчиво проявляющихся в различных жизненных ситуациях. Основу опросника составляет семь шкал: «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Самостоятельность», «Гибкость», «Общий уровень саморегуляции».

Шкала "Планирование" характеризует индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности. Шкала "Моделирование" позволяет диагностировать индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Шкала "Программирование" диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. Шкала "Оценивание результатов" характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и

результатов своей деятельности и поведения. Шкала "Гибкость" диагностирует уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий. Шкала "Самостоятельность" характеризует развитость регуляторной автономности. Шкала "Общий уровень саморегуляции" оценивает общий уровень сформированности индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности человека [11].

Данная методика позволяет диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы.

Были определены семь типичных профилей. Характеристика каждого профиля описывает высокоразвитые регуляторные процессы по сравнению с недостаточно развитыми.

Как показали современные исследования, степень сформированности индивидуальной саморегуляции является значимым предиктором продуктивности выполнения различных видов профессиональной деятельности. Таким образом, знание индивидуальных особенностей саморегуляции дает ценную информацию для решения задач учебной деятельности в высших учебных заведениях, а также профессиональной деятельности преподавателей СПО.

Таким образом, саморегуляция – это замкнутый контур регулирования, информационный процесс, носителями которого являются различные психические формы отражения действительности. Учитывая вид деятельности и условия ее осуществления, она реализуется с помощью таких психических средств, как чувственный конкретный образ, представления, понятия и др.

Система – это совокупность элементов или отношений, закономерно связанных друг с другом в единое целое, которое обладает свойствами,

отсутствующими у элементов или отношений их образующих (Энциклопедический словарь).

Система – комплекс элементов, находящихся во взаимодействии и единстве (Л. Берталанфи).

Саморегуляция поведения и деятельности – это системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей (О.А. Конопкин), развитие которой описывается ее индивидуальным профилем (В.И. Моросанова).

Структурными звеньями системы саморегуляции поведения и деятельности, в соответствии с концепцией В.И. Моросановой, выступают: планирование целей, моделирование значимых для достижения цели условий, программирование действий, оценивание, коррекция результатов, а также такие личностные особенности как «самостоятельность» и «гибкость».

В своей работе мы будем опираться на концепцию В.И. Моросановой. На основании данной концепции далее рассмотрим исследования способности преподавателей СПО к саморегуляции поведения и деятельности, учитывая возраст педагогов.

1.2. Способность преподавателей СПО разного возраста к саморегуляции поведения и деятельности и ее связь с успешностью профессиональной педагогической деятельности

Такое понятие как «возраст» рассматривают с разных сторон: с точки зрения хронологии событий, биологических процессов организма, социального формирования и психологического развития.

Под возрастом понимают одну из самых сложных и фундаментальных категорий психологии. Выделяют два уровня анализа данного понятия:

Абсолютный, или календарный, хронологический, возраст – это количество временных единиц (минут, дней, лет, тысячелетий и т.п.), которые отделяют момент, когда объект возникает, от момента измерения его возраста. Это количественное и абстрактное понятие, которое означает продолжительность объекта, его локализацию во времени. Поэтому, датировкой называют определение абсолютного возраста [16].

Условный возраст, или возраст развития, можно определить с помощью определения местоположения объекта в определенном эволюционно-генетическом ряду, в конкретном процессе развития, с учетом качественно-количественных признаков. Установление условного возраста называется элементом периодизации, от которой зависит выбор не только хронологических единиц измерения, но и самой системы отсчета и принципов ее расчленения.

В процессе анализа индивидуального развития человека было выявлено, что с точки зрения жизненного пути определенного человека категория возраста рассматривается с различных позиций. Биологический возраст можно определить с помощью состояния обмена веществ и функций организма, сравнив его со средним статистическим уровнем развития, который характерен для всей популяции этого хронологического возраста. Основой являются генетические, морфологические, физиологические и нейрофизиологические изменения, происходящие в организме любого человека. С помощью полученных статистических данных о том, какие изменения должны происходить и в каком хронологическом возрасте, установили определенные возрастные нормативы. Поэтому, если в этом возрасте у человека не произошло никаких изменений, это значит, что он отстает в своем биологическом развитии, иными словами, его биологический возраст меньше, чем хронологический. Бывает такое, что изменения наступили намного раньше, это значит, что биологический возраст человека превышает его хронологический возраст [13].

В процессе изучения развития человека, его индивидуальных и возрастных особенностей специалисты анатомии и других дисциплин пользуются научно-обоснованным материалом о возрастной периодизации. Схема возрастной периодизации развития человека с учетом анатомических, физиологических, социальных факторов была принята на VII конференции, тема которой – проблемы возрастной морфологии, физиологии и биохимии (1965). Она состоит из двенадцати возрастных периодов (табл. 1).

Таблица 1

Периоды развития человека

| Период | Возраст |
|--|---|
| 1. Внутриутробный эмбриональный плодный | 0-8 нед 9 нед - 9 мес |
| 2. Новорожденный | 1 - 10 дней |
| 3. Грудной возраст | 10 дней - 1 год |
| 4. Раннее детство | 1-3 года |
| 5. Первое детство | 4-7 лет |
| 6. Второе детство | 8-12 лет (мальчики) 8-11 лет (девочки) |
| 7. Подростковый возраст | 13 - 16 лет (мальчики) 12-15 лет (девочки) |
| 8. Юношеский возраст | 17-21 год (юноши) 16-20 лет (девушки) |
| 9. Зрелый возраст 1-й период 2-й период | 22-35 (мужчины) 21-35 (женщины) 36-60 (мужчины) 36-55 (женщины) |
| 10. Пожилой возраст | 61-74 года (мужчины) 56-74 года (женщины) |
| 11. Старческий возраст | 75-90 лет (мужчины и женщины) |
| 12. Долгожители | 90 лет и старше |

Индивидуальное развитие, или развитие в онтогенезе, происходит во все периоды жизни – от зачатия до смерти. Онтогенез человека имеет два периода: до рождения (внутриутробный, пренатальный – от греч. *natos* - рожденный) и после рождения (внеутробный, постнатальный).

В процессе сопоставления уровня психического (умственного, эмоционального и пр.) развития личности с нормативным уровнем устанавливается психологический возраст.

Э. Эриксон выделил 8 фаз возрастного развития:

1) для первой фазы (младенчество, первый год жизни) характерно первичное доверие или недоверие ребенка к людям, которые его окружают;

2) для второй фазы (раннее детство: 2-3-й годы жизни) характерна автономия или стыд и сомнение;

3) третья фаза (дошкольный возраст: 4-5-й годы жизни) характерна инициатива или чувство стыда;

4) для четвертой фазы (школьный возраст: с 6-ти до 11-12 лет, то есть до половой зрелости) характерно чувство ценности и трудолюбия или малоценность;

5) для пятой фазы (юношество) характерна личностная индивидуальность, идентичность или диффузия идентичности;

6) для шестой фазы (молодость 20-30 лет) характерна близость, интимность и солидарность или изоляция;

7) для седьмой фазы (зрелость) характерно творческое начало, интегративность или застой;

8) для восьмой фазы (старший возраст (плюс старость): от 40 лет и старше) характерна целостность личности или раздвоенность и отчаяние [25].

Итак, мы выделили три группы преподавателей разных биологических возрастов: первая группа – 22 до 35 лет, вторая группа 36 – 60, третья группа 61 – 74 лет.

Обобщая представления основных исследователей этого направления О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, следует заметить, что под системно организованной саморегуляцией произвольной активности человека понимают психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми вилами и формами внешней и внутренней активности, направленные на достижение целей, которые принимает субъект (О.А.

Конопкин), развитие саморегуляции описывается ее личностным профилем (В.И. Морсанова).

Саморегуляция необходима в том случае, если педагог сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которую невозможно решить однозначно или ее можно решить с помощью нескольких альтернативных вариантов. Саморегуляцию нужно использовать педагогу в том случае, когда он эмоционально и физически напряжен, что побуждает его к импульсивным действиям, или в том случае, когда он находится в ситуации оценивания со стороны детей, коллег, других людей.

Итак, процесс овладения педагогической профессией связан не только с развитием личности учителя, его способностей, умений, навыков, которые способствуют успешному выполнению работы, но и с такими негативными последствиями, как нарушение самочувствия, конфликтность, усталость, которые проявляются во взаимоотношениях с детьми, коллегами, администрацией. Современные специалисты используют различные подходы для того, чтобы разрешить трудности педагогической деятельности, которые обозначены выше. Рассмотрим некоторые из них. Самое распространенное средство – это непрерывное психолого-педагогическое образование педагога, повышение его квалификации, которое связано с тем, что полученные знания в вузе. Быстро устаревают. В американской литературе существует единица измерения, с помощью которой можно узнать насколько устарели знания педагога, - «период полураспада компетентности», который заимствованный из ядерной физики. В нашем случае, это означает длительность периода времени после окончания вуза, когда полученные знания устаревают, а новые знания и информация появляется. И как результат – компетентность специалиста снижается на 50%. Если педагог имеет отрицательное состояние, это приводит к снижению эффективности обучения и воспитания, повышает конфликтность во взаимоотношениях с классом и с коллегами, в характере и в профессиональных качествах возникают и закрепляются негативные черты, разрушается здоровье. Именно поэтому знание

закономерности саморегуляции состояний в педагогической деятельности, умение управлять собственным состоянием, овладение приемами и способами регуляции – это важный компонент процесса самосовершенствования учителя и психологического образования будущих педагогов. Опытные учителя считают, что профессиональное качество учителя – это умение управлять своим состоянием. В повседневной педагогической практике и литературе, где обсуждается проблема дидактогенных заболеваний школьников, существует множество примеров того, что педагоги не владеют приемами саморегуляции [7]. Крик на уроке, стук по столу, жалобы родителям на детей, двойки за дисциплину и пр. являются проявлением того, что он беспомощный, психологически не вооружен, не умеет владеть собой и не знает приемов саморегуляции. Этим страдают, в основном, молодые учителя. Данные свидетельствуют о том, что 50% педагогов трудно регулировать собственные состояния. А сложность заключается в том, что кроме регулирования психических состояний учеников, нужно регулировать и свои.

Проведя анализ большого количества исследования саморегуляции педагогов разных учебных заведений наиболее интересным для нас было исследование Б.А. Гунзуновой.

Цель ее работы заключалась в изучении индивидуальных аспектов психической саморегуляции в профессиональной деятельности педагогов, а также типичных способов саморегуляции состояний педагогами. В исследовании участвовало 120 педагогов общеобразовательных школ. Для того, чтобы оценить уровень психической саморегуляции использовали опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ) под редакцией В.И. Морсановой (1998), использовали последнюю версию опросника ССПМ, с помощью которой можно диагностировать стилевые особенности саморегуляции, которые проявляются в различных жизненных ситуациях. От диагностируемых профилей зависит формирование индивидуальных стилей в профессиональной деятельности [4]. Для того, чтобы изучить

индивидуальные особенности педагогов использовали модифицированная форма. В процессе обработки результатов внимание обращалось на анализ данных по шкалам, которые характеризуют эмоционально-волевую сферу личности. Для обработки данных с помощью статистики использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена [26].

Данные, которые были получены, свидетельствуют о том, что 45,6% испытуемых имеют высокий уровень психической саморегуляции, 42,6 – средний, 11,8 – низкий. Учитывая это, можно сделать вывод: независимо от факторов для педагогических работников характерна достаточно хорошо развита саморегуляция в профессиональной деятельности. Объяснить такой результат можно посредством специфики самой педагогической деятельности, которая изначально предъявляет высокие требования к уровню психического самоконтроля. Итак, педагоги имеют хорошо развитые стилевые особенности саморегуляции, которые проявляются в различных жизненных ситуациях. Они, в свою очередь, являются предпосылкой и основой формирования индивидуальных стилей в профессиональной деятельности. С учетом этого, возникает заинтересованность в анализе структуры взаимосвязи стилей саморегуляции и индивидуальных особенностей педагогов.

Что касается общего уровня саморегуляции, у педагогов он находится на достаточно высоком уровне и коррелирует с эмоциональной лабильностью ($r_s = 0.83$; $p < 0,05$). Это значит, что у многих педагогов колебаний настроения, раздражительности и возбудимости не наблюдается. В процессе анализа было доказано, что шкала планирования коррелирует со шкалой общительности ($r_s = 0,68$, $p < 0,05$), что характерно как для потенциальных, так и для реальных проявлений социальной активности и готовности удовлетворить потребность в общении педагогов, а также способности ставить реальные цели в своей деятельности и достигать их благодаря общению. Также было установлено, что между шкалами планирования и эмоциональной лабильности существует обратная

корреляционная связь ($r_s = -0,54$, $p < 0,05$). Мы предполагаем, что педагоги, которые правильно планируют собственную деятельность и четко знают иерархию поставленных целей и своих действий, характеризуются эмоциональной стабильностью, менее возбудимы, владеют и управляют своими эмоциями.

Шкала моделирования связана со шкалой общительности ($r_s = 0,64$, $p < 0,05$). Это говорит о том, что педагоги знают о существовании внешних и внутренних значимых условиях, которые детализированы и адекватны в ходе общения их с людьми.

Было обнаружено, что шкала программирования корреляционно связана с шкалой эмоциональной лабильности ($r_s = 0,83$, $p < 0,05$). Ланная связь показывает, что в структуре личности педагогов преобладает потребность в осмыслении способов своих действий и поведения, которые необходимы для того, чтобы достигать намеченных целей. Такие программы, в основном, разрабатываются самостоятельно, изменчивы относительно новых обстоятельств и устойчивы при помехах, что снижает импульсивное поведение, эмоциональное напряжение педагогов. Подтвердился факт о том, что такие качества человека, как уравновешенность, эмоциональная устойчивость, зависят от программирования в системе саморегуляции педагогов ($r_s = 0,54$, $p < 0,05$), индивидуально развивает адекватную оценку педагогов самих себя и результатов своей деятельности и поведения, а также собственной самооценки. Как и множество литературных данных, мы считаем, что профессия педагога – это самая трудная и изменяющаяся профессия, которая предъявляет высокие требования к самому учителю и заставляет их быть гибкими, умеющими приспособляться к различным условиям [7]. По нашему мнению, шкала планирования зависит от таких индивидуальных особенностей педагогических работников, как общительность, уравновешенность ($r_s = 0,72$, $p < 0,05$), педагоги используют автономные методы в процессе организации собственной активности, активности других людей, умеют самостоятельно планировать деятельности

поведение, организовывать работу так, чтобы достичь цели, анализировать, давать оценку промежуточным и конечным результатам деятельности, при этом взаимодействуя с другими людьми.

Что касается исследования Б.А. Гунзуновой, оно показало, что чем выше развито умение вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, тем быстрее и легче педагоги реагируют на изменения событий и успешно решают поставленную задачу в ситуации риска, при этом они способны оставаться спокойными, уравновешенными, доброжелательными к окружающим. Результаты, которые были получены, с точки зрения стилевых особенностей осознанной саморегуляции, связаны с литературными данными, которые уже имеются [5;6]. Таким образом, высокий уровень развития личностной саморегуляции способствует развитию большого круга ситуаций, которые доступны педагогу. И чем специфичней структура саморегуляции, тем больше внимания необходимо уделить профориентации и формированию индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Профессиональный педагог является личностью, которая большую часть своего времени тратит на обучение и воспитание детей. Поэтому общество должно создавать такие условия, при которых учитель качественно мог выполнять свои профессиональные задачи, при этом самосовершенствовался с помощью методов, которые были разработаны в теории и практике психолого-педагогических дисциплин.

В исследованиях Е.И. Рогова указано, что формирование личности профессионального учителя является процессом перестройки мотивационной сферы: одни побуждения приобретают большую значимость, другие теряют ее, превращаясь из идеала в повседневную действительность или уходя насовсем из жизни и личностной сферы человека. Направленность связана с ее преобладающими побуждениями или содержательно-смысловом плане, или посредством общих средств реализации. Процесс удовлетворения одних побуждений и превращение их в незначимые актуализирует другие, что в

свою очередь приводит к необходимости переключения на них ресурсов, прекратив при этом удовлетворение побуждений другого рода. Итак, в ходе формирования профессионализма человека необходимо соблюдать характерную для каждого периода развития и для каждого типа личности меру соотношения значимого и незначимого. Учетом данных изменений интересуются психологи, так как способствует построению прогноза дальнейшего поведения педагога [35].

В педагогических коллективах школ Ростовской области был проведен опрос, результаты которого показали, что главный мотив трудовой деятельности во всех возрастных группах – это благоприятный социально-психологический климат в школе, который касается и отношений с коллегами, и отношений с учениками.

С возрастом особо значимыми становятся такие факторы, как коллектив, который работает творчески (10,0% у педагогов со стажем работы до 5 лет; 16,3% - работающих более 10 лет), стабильные отношения с администрацией (с 8,3 до 18,5%), успеваемость учеников по предмету (с 10,0 до 20,9%) и огромные труд и энергия, которые были вложены в работу (с 10,0 до 30,2%). Но также происходит снижение оценки профессионального уровня коллег (с 20,0 до 4,7%), уменьшается количество педагогов, которых ничего не привлекает в школе (с 13,3 до 7,0%). Иными словами, в процессе педагогической деятельности мотивационная структура заметно изменяется. Опрос, который был проведен, способствует формулированию новых ориентиров для системы подготовки и переподготовки учителей.

Необходимо сказать, что восприятие учителями своей профессии, а также отношение к ней имеет противоречивый характер. Из 600 опрошенных всего 4% в ответе на вопрос об отношении к своей профессиональной деятельности выразили негативную или безразличную позицию. Такая же ситуация и в отношении определенного места работы: покинуть свою школу решаются только всего 10% респондентов. Итак, сначала может сложиться впечатление, что педагогические коллективы достаточно стабильны, иными

словами, существует весомая предпосылка для результативной деятельности. Но последующий анализ показал, что это не совсем так: только 59,8% учителей сказали о том, что выбрали данную профессию вновь, если пришлось совершать выбор снова. Следует выделить, что для некоторых учителей, особенно молодых, характерно сложное отношение к школам, где они работают: если молодых педагогов, имеющих стаж до 5 лет, место работы полностью удовлетворяет, 36,6%, то более опытных со стажем более 10 лет – 52,1%, в то же время они утверждают, что «если бы было куда уйти, то бросили бы школу» – 17,1% молодых и 6,6% опытных определили, что 11% учителей, даже если они положительно воспринимают свою профессию, готовы уйти со школы (см. табл. 2) [19].

Таблица 2

Отношение учителей к профессии в зависимости от педагогического стажа, % от числа ответов

| № п/п | Отношение к профессии | Стаж | | | |
|-------|---|----------|----------------|--------------|-------|
| | | до 5 лет | от 5 до 10 лет | более 10 лет | Всего |
| 1 | Профессия нравится, вполне удовлетворяет | 20,0 | 35,0 | 54,2 | 36,4 |
| 2 | В основном профессия нравится, но не совсем удовлетворяет | 70,5 | 57,5 | 43,1 | 57,0 |
| 3 | Профессия как профессия, в общем безразлично | 2,5 | 1,2 | 0,3 | 1,3 |
| 4 | Профессия не совсем нравится, да и не удовлетворяет | 5,0 | 1,9 | 0,6 | 2,5 |
| 5 | Не нравится и не удовлетворяет | 2,0 | 1,2 | 0,8 | 1,3 |
| 6 | Затрудняюсь ответить | – | 3,1 | 0,9 | 1,3 |

С помощью данной таблицы можно проследить за тем, как педагоги постепенно «закрепляются» за своей профессией по мере увеличения педагогического стажа. Период адаптации, где происходит формирование,

кристаллизация отношения к профессии и вероятность смены максимальная, переходит в состояние стабильности.

Итак, мы выделили три группы преподавателей разных биологических возрастов: первая группа – 22 до 35 лет, вторая группа 36 – 60, третья - 61 – 74 лет.

Анализ исследования связи возраста с различными элементами (аспектами, звеньями, компонентами) системы саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО, педагогов школ позволяет предположить, что сформированность системы саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО разного возраста имеет специфические отличия.

Далее рассмотрим взаимосвязь саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО с успешностью в их профессиональной педагогической деятельности.

Многие отечественные и зарубежные психологи изучали феномен профессиональной успешности, это такие ученые как В.А. Бодров, М.А. Дмитриева, Т.К. Чернаенко, и другие. Успешность в профессиональной деятельности рассматривают как соотношение достигнутых результатов к тому, который можно максимально достичь или заранее запланировать, что можно определить только если выделены четкие критерии [15].

В литературных источниках нами было обнаружено, что успешность деятельности в основном соотносят с таким понятием, как эффективность. Сам термин «эффективность деятельности» включает оптимальные способы, способствующие достижению целей, стоящих перед субъектами трудовой деятельности соответственно принципа, способствующим получению максимального результата при минимальном количестве затрат [25].

Основными способами для оценки успешности трудовой деятельности педагога можно отнести:

- оценку результативности трудовой деятельности по продуктивности выполнения;
- оценку качества уровня выполнения выполненных профессиональных задач;
- оценку мотивации к трудовой деятельности, показателей уровня травматизма, здоровья, аварийности, трудовую дисциплину проявлений дезадаптации;
- оценку экспертами успешности трудовой деятельности;
- оценку удовлетворения трудовой деятельностью [7].

На оценку уровня успешности профессиональной деятельности педагога наиболее влияет выявление надежности профессионализма его деятельности. Сама же надежность профессиональной деятельности педагога предусматривает безошибочное, а также своевременное выполнение им положенных на него профессиональных задач, которые он должен выполнить в течение требуемых часовых рамок, в определенных условиях, созданных для его деятельности [6].

С понятием «надежность трудовой деятельности» тесно связано понятие «безопасность», которое очень часто используют, анализируя работы людей, имеющих опасные или экстремальные виды профессий. Саму же безопасность трудовой деятельности рассматривают не только как отсутствие несчастных случаев, а также аварийных ситуаций на работе, но также с целью предотвращения социально-экономических, экологических последствий сбоя в работе, что подчеркивает важность их учета для функционирования сложнейших социотехнических систем [26]. Понятие «безопасность» применительно к не экстремальным видам трудовой деятельности (к примеру, в работе преподавателя СПО) представляется совершенно, с другой стороны. В этом случае безопасность необходимо рассматривать в тесной взаимосвязи с понятием психологического здоровья личности, а

также социальных групп. Очевидным является то, что в обеих случаях безопасность, и надежность трудовой деятельности, без сомнений, являются главными в характеристике успешной профессиональной деятельности.

В профессиональную успешность, М.А. Дмитриева, включает производительность труда, продуктивность, скорость, качество продукции, и надежность (безошибочность) действий; показателями успешности могут быть уровни сложности решаемой задачи, нервно-психические затраты, а также степень удовлетворения трудовой деятельностью [20].

Успех – представляет собой оптимальное соотношение между ожиданиями окружающим, человека и результатом его трудовой деятельности.

По мнению И. К. Родиной, показателем успешности в профессиональной деятельности человека является его вклад в общественное дело [19]. Стабильность продуктивности трудовой деятельности, точность, надежность и организованность трудовой деятельности, основные параметры, по которым можно судить о характеристике деятельности профессионального и успешного сотрудника, что обеспечивает оптимальное функциональное состояние человека [17].

На уровне формирования профессиональной успешности влияет множество самых разных, как внешних объективных, так и внутренних субъективных факторов. Объективными факторами являются культурные и ситуативные аспекты в окружении. Подчеркивают зависимость профессиональной успешности от уровней взаимоотношения коллегами по работе, а также руководителями [20].

Можно выделить следующие внешние факторы профессиональной успешности такие как особенности рабочих ситуаций, а также социальное окружение.

По мнению Р. Warr взаимосвязь между напряженностью трудовой деятельности и профессиональной успешностью можно описывать при помощи перевернутой U-образной кривой. Таким образом, при низком уровне и высоком уровне напряженности трудовой деятельности профессиональная успешность будет низкой, но если брать оптимальный уровень напряженности, то успешность в этом случае будет иметь высокий уровень [25].

Внутренними предпосылками успешности трудовой деятельности являются разнообразные психологические особенности индивида, в том числе:

1) рассматривают сочетания способностей человека, при этом недостающую способность можно компенсировать другой, значительно развитой [6];

2) рассматривают мотивацию деятельности, которая характеризует субъективные ценности трудовой деятельности [11].

3) Рассматривают также высокий уровень устойчивой профессиональной направленности [8];

4) Рассматривают общетеоретические умения, навыки, знания, и адекватный уровень в развитии основных профессиональных качеств человека [9];

5) Сюда также относится эмоциональная устойчивость, а также стрессоустойчивость как способности, способствующие сохранению высокого уровня эффективности трудовой деятельности в опасных и особых условиях временного дефицита информации, влияния экстремальных факторов, в любой аварийной ситуации [4].

Таким образом, профессиональная успешность является *многоуровневым конструктом*, который включает в себя множество компонентов; для анализа являются важными взаимосвязи структурных компонентов, которые обеспечивают высокую успешность в профессиональной деятельности.

Советской школой, занимающейся дифференциальной психологией было показано то, что сочетание личностных и индивидуальных свойств человека являются одной из групп предпосылок профессиональной успешности [1].

К.М. Гуревич было выделено целый комплекс индивидуальных психологических особенностей людей в сочетании с положительной профессиональной мотивацией, как предпосылками к успешной деятельности [8].

Е.П. Ильин было выделено следующие четыре блока, которые определяют уровни профессиональной успешности такие как: навыки, знания, умения, направленность [11].

В.А. Бодровым было определено совокупность человеческих характеристик, которые влияют на уровень профессиональной успешности, к ним он относит: профессиональную мотивацию, общую профессиональную подготовленность, уровни функциональной готовности к профессиональной деятельности, уровень развития индивидуально-психологических функций индивида [3].

Г.Р. Позова выделяет следующие внутренние факторы субъектов трудовой деятельности: личностные свойства, особенности нервной системы, функциональные состояния детерминируют проявления инициативы, эффективное общение и другие составляющие профессиональной успешности.

По мнению Т.К. Чернаенко, успешность профессиональной деятельности представляет собой интегральную характеристику, которая зависит от установки, мотивации, профессиональной квалификации, адаптации, социальных характеристик человека и функционального состояния личности [31].

В структуре профессиональной успешности как многомерного конструкта важнейшее место занимают профессионально важные особенности и качества,

степень развития которых для успешной деятельности имеет существенное значение [9].

По мнению В.Д. Шадрикова профессионально важными качествами являются такие индивидуальные качества субъекта деятельности, которые влияют на эффективность деятельности и успешность в ее освоении [24].

Профессионально важными особенностями и качествами, по мнению Е.П. Ильина являются функциональные качества, а также личностные особенности людей, способствующие успешному выполнению данной профессиональной деятельности [11].

Под функциональным качеством в данном случае понимают личный уровень проявлений каких-либо функциональных возможностей человека, которые базируются на разнообразных способностях, в независимости от того, чем именно данный уровень обусловлено: природными особенностями, уровнями их развития, а также умениями пользоваться такими особенностями.

Большинство проведенных психологических исследований прогнозов успешности, эффективности, результативности профессиональной трудовой деятельности были посвящены разработке концепций профессиональной пригодности индивидов [4].

Под таким понятием как «профессиональная пригодность» понимают соответствие требований выбранной профессии, а также индивидуальных особенностей специалистов. По мнению В.А. Бодрова данный термин состоит совокупности индивидуальных особенностей индивида, которые влияют на успешность освоения разнообразной трудовой деятельности, а также эффективности ее выполнения; определяя степень профессиональной пригодности человека важным

является оценкой уровня удовлетворенности профессионалом самого процесса, а также результатов его же трудовой деятельности [1].

Изучение уровня сформированности психологической характеристики профессиональной пригодности имеет следующие критерии:

- 1) успешное владение профессией,
- 2) устойчивость к воздействию разных факторов,
- 3) степень удовлетворенности человеком своей трудовой деятельностью [4].

Наличие определенного уровня сформированности профессионально важных качеств в многом способствует определению профессиональной пригодности, а также является одной из главных предпосылок профессиональной успешности [10].

Некоторые профессионально важные качества являются относительно устойчивыми, природными; иные требуют тренировок для их развития: на начальном этапе в профессиональном развитии все востребованные профессией особенности, реализуются в следствии конкретных действий и условий, получают свое ограничение, и превращаются в профессионально важные качества. Исследование показало, что присутствие профессионально-важных качеств, а также функций, которые формируют соответствие человека занимаемой должности, способствует определению высокой профессиональной пригодности и рассматривается как один из ресурсов для формирования профессиональной успешности человека, а совершенствование профессионально важных качеств в процессе трудовой деятельности способствует ее возрастанию [11].

С помощью определения уровня сформированности профессионально важных качеств можно дифференцировать сотрудников по уровню соответствия/несоответствия их требованиям занимаемой должности, в следствие чего, можно определить выраженность

их потенциальных возможностей для успешной трудовой деятельности. Но при этом важным является то, что профессионально важные качества некоторые авторы трактуют как особенности, являющиеся *необходимыми и достаточными* условиями в прогнозировании профессиональной успешности [29]. В таком понимании профессионально важные качества представляют собой прогностические критерии для того, чтобы можно было различить успешных и неуспешных сотрудников [4].

Конечно, мы ведем речь именно о косвенных диагностиках профессиональной успешности: основным путем является, прежде всего, оценка результативности (отношение достигнутых результатов деятельности к ранее запланированным и заданным результатам) и эффективности, которая отражает соотношения полученных результатов к затраченным на их достижение усилиям трудовой деятельности, потому что именно результат представляет собой основу в многомерном конструкте профессиональной успешности.

Косвенную оценку профессиональной успешности можно сделать, не только учитывая прогноз профессиональной успешности, но и используя за основу интегративные результирующие показатели такие как карьерный рост и удовлетворенность трудовой деятельностью.

Удовлетворенность работой сопровождается труд профессионально успешного человека и выступает как интегральный показатель субъективного оценивания не только итогов, но и перспектив работы. Как показывают исследования, чувство удовлетворенности своей деятельностью и оценивание своих возможностей как успешного профессионала возникает после того, когда человек действительно сориентирован на само содержание трудовой деятельности, в благоприятных условиях проходит его рабочий день, хорошо организовано его рабочее место, а также сам трудовой процесс,

налажены хорошие отношения с коллегами, и имеет достойную оплату его труда, существует перспектива в профессиональном росте и многое другое [3].

В зависимости от выше перечисленных условий, их несоответствие ожиданиям приводит к риску возникновения профессионально-личностных деформаций, в том числе и выгорание [20].

По мнению А. Бюссингу удовлетворенность человека своей трудовой деятельностью,

формируется в результате взаимодействия человека и рабочей ситуации.

Удовлетворенность рассматривают как трехступенчатый процесс, зависящий от сочетания объективных требований деятельности, ожидания, потребностей, ценностей, – и формируется неудовлетворенность или же удовлетворенность своей профессиональной деятельностью [8].

В результате изменения в уровнях стремления дальнейшего поведения и следует развитие одного из шести типов удовлетворенности либо неудовлетворенности своей деятельностью.

Не только стабильная и прогрессивная удовлетворенность своей трудовой деятельностью, а и конструктивная составляющая неудовлетворенности могут способствовать профессиональной деятельности успешного сотрудника, если существует позитивная направленность стремлений, а также реализации поведения, которое сориентировано на то, чтобы разрешить возникшие проблемные ситуации.

Удовлетворенность работой является субъективным показателем успешности профессиональной деятельности, по той причине, что она отражает именно субъективную ценность профессиональной деятельности человека, а также степень стремления к результативности трудовой деятельности. Внешнеочевидным и объективным (хотя, конечно, и косвенным) показателем профессиональной успешности можно считать также успех в карьере.

Очень часто профессиональную успешность в среде коллег и в социуме связывают с успехами в карьерном росте. Под карьерным ростом понимают, как продвижение индивидов наиболее способных к определенной профессиональной деятельности по ступенькам производственной профессиональной, социальной, или же другой иерархии [13].

По мнению Т.Ю. Базарова профессиональная карьера является результатом поведения человека и осознанной его позиции в сфере профессиональной трудовой деятельности, которая связана с должностным и профессиональным ростом [6]; под карьерой понимают накопление субъективно ценных и объективно значимых для человека результатов его деятельности. В общем понимании, карьерный успех представляет собой психологическое и социальное явление, во основе которого положено продвижение и статус индивида в системе профессиональных, экономических, социальных отношений, которое обусловлено соотношениями межличностными позициями, профессиональными и социальными ресурсами, внешними условиями и компетенциями [9].

Существуют разнообразные критерии успешной карьеры:

- к объективным относят – признание достигнутых уровней в профессиональной среде,
- к субъективным относят – соответствие ожидаемого и достигнутого [5].

К детерминантам для успеха в развитии карьеры являются оптимальные для конкретных условий сочетания ситуативных социально-экономических и личностных организационных факторов.

Для оценки карьерной успешности А.М. Рикельи О.А. Тихомандрицкая определяют следующие критерии:

- особенности карьерного роста,

- финансовые достижения,
- результаты в деловом общении,
- уровни профессиональных умений [13].

По мнению А.М. Рикель существуют различия в типах карьерных ориентаций, их можно разделить:

- на вертикальную (финансовый и должностной рост)
- горизонтальную (расширение деловых контактов и рост профессионализма человека).

Но независимо от типа карьерной ориентации, успех в развитии карьеры обязательно будет отражать уровень профессиональной успешности сотрудников.

Таким образом, косвенная результирующая оценка профессиональной успешности определяется на основании выявленных:

- 1) уровень удовлетворенности своей профессиональной деятельностью как интегральным показателем субъективной оценки и то же трудовой деятельности;
- 2) с учетом уровня успеха в карьере как объективного достижения уровня признания в организации.

Для успешного выполнения профессиональной трудовой деятельности должна быть развитой способностью к актуальному «включению» адекватных конкретных рабочих ситуаций, способствующих формированию профессионально важных качеств в процессе обеспечения профессиональной деятельности. Именно возможности

взаимодействия и необходимых профессионально важных качеств позволяют выполнять трансформацию потенциальных ресурсов в актуальные возможности для выполнения нужных профессиональных задач. Такая возможность возникает благодаря эффективному функционированию системы, состоящей из средств саморегуляции, что способствует формированию

соответствия человека самым объективным требованиям профессиональной должности.

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов обращено пристальное внимание на возможность саморегуляции для обеспечения профессионального роста человека. В трудах В.А. Бодрова было указано на назначение разных компонентов психологической, поведенческой, биологической саморегуляции для формирования профессиональной пригодности педагога [2].

По мнению А. Бандуры самоэффективность положительно влияет на успех в карьере и не малую роль играет сознание собственных ресурсов, а также адекватность их применения в рабочих ситуациях, с учетом их соответствия объективным требованиям профессии [20].

Аналогичное мнение было предложено Ю.К. Стрелковым, он утверждает, что только одно знание своих возможностей может очень повлиять на качество выполняемой задачи [5].

Интересным для нас представляется вывод, сделанный А. Бандурой по отношению саморегуляции, представляющей собой систему механизмов, способствующих активизации потенциальных ресурсов: ним было отмечено, что недостаточно обладать определенными качествами, которые обеспечивают успешность выполнения деятельности; требуется еще и устойчивая уверенность человека в способности их реализовать в нужной ситуации [20].

Л.Б. Забелова рассматривает саморегуляцию состояний как один из элементов аутопсихологической компетентности: она сама по себе является фактором высокой эффективности для профессиональной деятельности, зависящим от целого ряда личностных особенностей индивида, имеющейся цельной системы знаний, систематизированного опыта индивида (психотехнологий

навыков, умений), а также особенностей его профессиональной деятельности [7].

При анализе саморегуляции как профессионально важного фактора изучаются особенности следующих требований:

- 1) ситуации;
- 2) решаемые в этой ситуации профессиональные задачи.

Эти требования формируют возможности человека для своевременной и эффективной активизации необходимых психологических средств самоуправления состоянием. Из факта, что для профессий, где параметры рабочих ситуаций изменяются в высокой степени, предъявляются особые требования к ресурсам саморегуляции состояния:

профессионал должен быть готов к быстрой и эффективной оптимизации функционального состояния [19].

Возможность обеспечения адекватного ответа на требования меняющихся факторов среды можно считать необходимым ресурсом успешного профессионала.

В профессиональном труде бывают случаи, где требуется высокий уровень саморегуляции. Примерами этого могут быть прохождения собеседования, профессиональная аттестация, публичное выступление и пр. Именно эти условия способствуют наиболее яркому проявлению эффективной саморегуляции состояния [12].

В случаях, когда специфика профессии предполагает высокую степень напряженности и ситуативной изменчивости, наличие повышенных нагрузок, особые требования к профессионально-корректному поведению, успешные профессионалы воспринимают саморегуляцию, как профессионально-важный ресурс для обеспечения эффективного включения в трудовую деятельность требуемых для конкретных условий функций и качеств. Такие профессии предусматривают

наличие крайне необходимого высокого уровня профессиональной компетентности в области саморегуляции и состояния.

Таким образом, из выше изложенного следует необходимость саморегуляции как ключевой профессионально-важной особенности, а возможность осуществления эффективной саморегуляции является дифференцирующей компетенцией, которая позволяет разделить просто успешных работников и работников с очень высоким уровнем профессиональной успешности.

Проведенный анализ профстандарта преподавателя СПО, позволил изучить требования, при соблюдении которых профдеятельность преподавателя СПО будет успешной, это такие, как:

- Среднее профессиональное образование - программы подготовки специалистов среднего звена или высшее образование - бакалавриат, направленность (профиль) которого, как правило, соответствует преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине (модулю)

- Дополнительное профессиональное образование на базе среднего профессионального образования (программ подготовки специалистов среднего звена) или высшего образования (бакалавриата) - профессиональная переподготовка, направленность (профиль) которой соответствует преподаваемому учебному предмету, курсу, дисциплине (модулю)

- При отсутствии педагогического образования - дополнительное профессиональное образование в области профессионального образования и (или) профессионального обучения; дополнительная профессиональная программа может быть освоена после трудоустройства

- Для преподавания дисциплин (модулей) профессионального учебного цикла программ среднего профессионального образования обязательно обучение по дополнительным профессиональным программам - программам повышения квалификации, в том числе в форме стажировки в профильных организациях не реже одного раза в три года

- Педагогические работники обязаны проходить в установленном законодательством Российской Федерации порядке обучение и проверку знаний и навыков в области охраны труда.

Рекомендуется обучение по дополнительным профессиональным программам по профилю педагогической деятельности не реже одного раза в три года [26].

А.К. Маркова в своей концепции выделяет следующие критерии успешности педагога в профессиональной деятельности:

1. Педагогическая деятельность;
2. Психолого-педагогическое общение;
3. Личность учителя [22].

Рассмотрим их более подробно

О работе педагога, во-первых, судят по конечному результату, поэтому первый критерий – это уровень обученности воспитанников. Уровень обученности отслеживается достаточно часто в течение учебного года: по отдельным темам, в конце учебной четверти (триместра), по итогам различных конкурсов. Результаты таких наблюдений регулярно доводятся до сведения педагогов, поэтому каждый учитель знаком с предложенным критерием не понаслышке.

Второй критерий – уровень сформированности общеучебных умений и навыков. Это:

- учебно-информационные умения (работа с письменными и устными текстами, с источниками информации);
- учебно-логические умения (умения анализировать, устанавливать причинно-следственные связи, сравнивать, обобщать и т. п.);
- учебно-управленческие умения (понимать поставленную задачу, вырабатывать алгоритм действий, владеть различными средствами самоконтроля и т. п.)

Третий критерий – состояние исследовательской работы и работы по самообразованию. «Учитель – это человек, который учится всю жизнь...»

Поэтому важным критерием успешности работы педагога становится его самообразование, целью которого является овладение педагогами теоретических сведений о различных методах и формах преподавания. Исследовательская работа дает возможность проследить эффективность применения тех или иных теоретических знаний.

Четвертый критерий – образование педагогов и повышение квалификации. Это одно из важнейших условий для повышения и сохранения качества преподавания.

Пятый критерий – способность к самоанализу, рефлексии. Педагоги, безусловно, всегда размышляют по поводу того, что они делают. Эти размышления можно разделить на два вида:

- размышления, претворенные в действие (т. е. придумал и сделал);
- размышление по поводу совершенных действий (т. е. анализ совершенного) – рефлексия.

Эти два процесса очень важны, поскольку они дают возможность быть занятым поиском новых идей, импровизировать, используя новшества, соответствующие современным направлениям работы в образовании.

Шестой критерий – инновационная деятельность. Эта деятельность позволяет осуществлять образовательный процесс на более высоком, современном уровне, способствует развитию школы [8].

2. Психологические критерии успешности учителя

«Настоящее образование, – писал в свое время Добролюбов, – это такое образование, которое заставляет определить свое отношение ко всему окружающему».

Ушинский писал, что «недостаточно понять слова, недостаточно понять даже мысли и чувства, в них заключенные; нужно, чтобы эти мысли и эти чувства стали внутренне определяющими личность».

Рассмотрим вопрос об успешности учения, его зависимости от того смысла, который имеет для ребенка изучаемое им.

1. Первый критерий – интерес, мотивация.

Чем интереснее для ребенка учебный материал, тем легче он усваивается им и тем лучше запоминается. Если успешность зависит от интереса, то чем же определяется самый интерес? Нередко интересы связывают с эмоциями.

«Что интересует моих воспитанников? Возможно, я ошибаюсь, но думаю, что узнать, чем более всего интересуется ученик, не так уж трудно. Это можно сделать и прямо, спросив его, и косвенно. Но лучше всего – создать такую атмосферу доверия и творчества, в которой интересы проявятся естественным образом.

2. Второй критерий – сознательное обучение.

Принцип сознательного обучения включает в себя требование ясного понимания ребенком того, почему, зачем надо учиться.

Формальное преподавание – это и есть такое преподавание, при котором учитель не заботится о том, какой смысл для его учеников имеют те знания, которые он им сообщает, и не воспитывает надлежащего отношения к этим знаниям.

«Науку, – писал Герцен, – надобно прожить, чтобы не формально усвоить ее». И в учении то же: чтобы не формально усвоить, нужно не «отбыть» обучение, а «прожить» его; нужно, чтобы обучение вошло в жизнь, чтобы оно имело жизненный смысл для учащегося.

3. Третий критерий– взаимоотношения в системе «учитель – ученик». В процессе становления учебной деятельности формируются не только познавательные действия, но и система взаимодействия отношений, общения . Учебные взаимодействия учителя с учеником являются ведущей переменной процесса обучения и обуславливают как характер мотивации учебной деятельности, так и эффективность формирования познавательных действий учащихся.

Ситуация сотрудничества воспитанника с педагогом и другими воспитанниками обеспечивает реализацию всего богатства межличностных отношений, по мере того как ученик усваивает новое предметное содержание

. Формы сотрудничества: от совместного, разделенного с учителем действия, далее – к подражанию и самообучению.

4. Четвертый критерий – учет индивидуальных особенностей ученика.

Учет особенностей внимания, памяти, мышления при построении занятий и организации учебной деятельности. Воспитание внимания, как и воспитание вообще, в решающей степени зависит от личных качеств педагога. К числу наиболее важных качеств педагога относят внимательность и наблюдательность. Педагог не должен спрашивать воспитанников – поняли его или нет, а должен читать это по их лицам и понимать:

- как на занятии создана установка быть внимательным;
- как использованы внешние особенности наглядного материала для привлечения внимания воспитанников (яркость, новизна, структурирование и пр.);
- как организована смена видов деятельности на занятии;
- как учитываются возрастные особенности внимания воспитанников;
- как организована активность воспитанников на уроке;
- как организована деятельность детей, у которых наблюдаются стойкие недостатки внимания.

Известно, также, что между воспитанниками существуют значительные различия в показателях продуктивности отдельных видов памяти: одни легко запоминают образный материал, другие – эмоциональный, третьи – вербальный, четвертые – движения [34].

3. Личностные критерии успешности учителя

Специфической чертой деятельности учителя является высокая включенность в нее личности педагога. Это значит, что личностные особенности педагога выступают как инструмент его профессиональной деятельности. Объектом оценивания выступает не вся совокупность личностных характеристик педагога, а только та часть личностных качеств, которая профессионально значима.

Такие качества структурировались в работах Бабанского Ю. К., Слостенина В. А., Кузьминой Н. В. и др.

Из многочисленных существующих диагностических методик выделили такие качества личности педагога, которые, оказывают существенное влияние на педагогическую деятельность учителя.

1. Эмоциональность.

В состав этого качества входит:

- интенсивность эмоций, их устойчивость, глубина чувств;
- адекватность эмоционального состояния педагога на деятельность воспитанников;
- доброжелательность реакции педагога на возбуждение;
- уверенность в своих педагогических мыслях и действиях, удовлетворенность от результата своего труда.

2. Выразительность речи.

Это качество характеризует содержательность, яркость, образность и убедительность речи педагога.

За счет образности, стройности, логичности речи можно решить целый ряд важных педагогических задач.

Для постановки голоса, владения средствами внешней выразительности необходимо использовать рефлексию своего поведения и специальные упражнения для ораторского искусства, а для обогащения лексики, образности действует правило «Три О»:

Общение – с хорошей литературой, искусством, природой;

Общение – с интересными людьми, любовь, дружба;

Общение – с самим собой – саморазвитие – время печали, творчества, размышлений.

3. Творческое начало личности.

Педагог, как и писатель, должен строить свою «внешнюю» и «внутреннюю» биографию. Вроде бы просто: думать, писать, читать, заучивать, решать, делать самому, экспериментировать ежедневно... Но если

это выполнять без творческого подхода, без остроумия души, то не будет ни оригинальных суждений, ни замечательных занятий, ни остроумных шуток, ни внепредметных интересов. В результате воспитанникам с педагогом неинтересно, быть с ним не хочется. И приговор: «На занятии скучно!»»

4. Организаторские способности.

Необходимы как для обеспечения работы самого педагога, так и для создания хорошего коллектива.

5. Чувство юмора.

Дети любят разных педагогов, но более всего веселых – таких, кто за словом в карман не полезет и из всякого затруднения найдет выход.

В. А. Сухомлинский утверждал: «Отсутствие у учителя чувства юмора воздвигает стену взаимного непонимания: учитель не понимает детей, дети не понимают учителя. Сознание того, что дети тебя не понимают, раздражает, и это раздражение – то состояние, из которого учитель часто не находит выхода». Значительную часть конфликтов между учениками и учителями можно было бы предотвратить, умей учитель с юмором отнестись к причине противостояния, обратить все в шутку.

6. Настойчивость, дисциплинированность.

Два эти качества характеризуют развитие воли педагога.

Под настойчивостью мы понимаем способность достигать поставленной цели и доводить принятые решения до конца.

Дисциплинированность – это сознательное подчинение своего поведения общественным правилам [40].

Таким образом, мы выделили три группы преподавателей разных биологических возрастов: первая группа – 22 до 35 лет, вторая группа 36 – 60, третья - 61 –74 лет.

Анализ исследования связи возраста с различными элементами (аспектами, звеньями, компонентами) системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей СПО, педагогов школ позволяет предположить, что сформированность системы саморегуляции

поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО разного возраста имеет специфические отличия.

Успешность профессиональной деятельности – это достижение работником значимой цели и преодоление или преобразование условий, препятствующих достижению данной цели.

В науке выделяют *внешние* факторы профессиональной успешности (особенности рабочих ситуаций, а также социальное окружение) и *внутренние* предпосылки успешности трудовой деятельности, которыми выступают разнообразные психологические особенности индивида.

В результате анализа теоретических источников нами были выделены следующие критерии успешности профессиональной деятельности педагога:

- мотивация достижения успеха как критерия успешности профессиональной педагогической деятельности;
- особенности взаимодействия в коллективе как критерия эффективности психолого-педагогического общения;
- самооценка педагогом профессиональной деятельности как критерий личности педагога.

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов обращено пристальное внимание на возможности саморегуляции для обеспечения профессионального роста человека.

1.3. Педагогические условия формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО

Условия, о которых пойдет речь далее, направлены на решение проблем, возникающих при осуществлении целостного педагогического процесса, в связи с чем, перейдем к анализу понятия «педагогические условия».

Проблема условий приобретает «педагогическую» окраску в исследованиях В.И. Андреева, А.Я. Найна, Н.М. Яковлевой, Н.В. Ипполитовой, М.В. Зверевой, Б.В. Куприянова, С.А. Дыниной и др., найдя свое отражение в многочисленных трактовках термина «педагогические условия». Рассматривая данное понятие, ученые придерживаются нескольких позиций.

Первой позицией придерживаются ученые, для которых педагогические условия есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева):

- (комплекс) мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (В.И. Андреев) [1];
- совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найн) [10, с. 44-49];
- совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса (Н.М. Яковлева) [19].

Вторую позицию занимают исследователи, связывающие педагогические условия с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов (Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева и др.):

- компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъекта образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих ее эффективное функционирование и дальнейшее развитие [5];
-

содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы,

средства обучения их характер взаимоотношений между учителями и учениками (Зверева М.В.) [4, с. 29-32].

Для ученых, занимающих *третью позицию*, педагогические условия - планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования (Б.В. Куприянов, С.А. Дынина и др.). При этом ученые данной группы указывают на необходимость рядоположения педагогических условий, проверяемых в рамках гипотезы одного исследования [7, с. 101-104].

Анализ позиций различных исследователей относительно определения понятия «педагогические условия» позволяет выделить ряд положений, важных для нашего понимания данного феномена: 1)

условия выступают как составной элемент педагогической системы (в том числе целостного педагогического процесса);

2)

педагогические условия отражают совокупность возможностей образовательной (цели направленно конструируемые меры воздействия и взаимодействия субъекта образования: содержание, методы, приемы и формы обучения и воспитания, программно-методическое оснащение образовательного процесса) и материально-пространственной (учебно-техническое оборудование, природно-пространственное окружение образовательного учреждения и т.д.) среды, влияющих положительно или отрицательно на ее функционирование;

3) в структуре педагогических условий присутствуют как внутренние (обеспечивающие воздействие на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса), так и внешние (содействующие формированию процессуальной составляющей системы) элементы;

4)

реализация правильно выбранных педагогических условий обеспечивает развитие и эффективность функционирования педагогической системы.

Таким образом, мы рассматриваем педагогические условия как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие.

Рассмотрим понятие «формирование». В психологической энциклопедии предложены следующие интерпретации понятия «формирование»:

- это процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности;

- (Shaping). В оперантном научении - подкрепление поведения, все более и более похожего на желательное;

- Постепенное создание оперантного поведения, посредством подкрепления последовательных шагов, приближающихся к желаемому результату. действует путем избирательного использования подкрепления с тем, чтобы преобразовать существующие простые модели поведения в более сложные [6, с. 129].

Формирование системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО обозначает направленность действия на того, кто его производит. Объектом системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности для педагога в данном случае являются его собственные поступки и действия, присущие ему психические явления (процессы, состояния, свойства). Именно когда формируется у педагога умение регулировать собственную психическую и деятельностьную сферу, мы имеем дело с формированием системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности. Поэтому под

формированием системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО мы понимаем системно организованный внешний (совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды) процесс, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты психического процесса преподавателя организаций СПО по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом профессиональных целей.

Важную роль в формировании системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у педагогов играет тренинг. Именно он напрямую содействует сохранению их психологического здоровья, предоставляет возможность осуществлять свою профессиональную деятельность, то есть направлен как на самих педагогов, так и на сферу их взаимодействия с учащимися.

Теоретические и практические аспекты тренинга рассматривались западными исследователями М. Кипнис, Э. Кристофер, Р. Кропп, Г. Паркер, К. Рудестам, Л. Смит, С. Стаут, Дж. Стюарт, К. Фопель, а также И. Вачковым, А. Власовой, В. Захаровым, Ю. Емельяновым, Ю. Пахомовым, Л. Петровской, В. Ясвиным и др. Методы и формы тренингового обучения как средства развития личности исследовались Г. Марасановым, В. Пузиковым, Г. Сартан, др. Вопросами профессионального тренинга занимались Р. Бакли, Д. Кейпл, Д. Маккей, Д. Колба, К. Торн, Л. Рай, др. Использование тренинга в процессе подготовки (переподготовки) будущих учителей исследовали Л. Бондарева, Т. Зайцева, Н. Ключева, М. Свистун, А. Щербаков и др.

Анализ исследований, посвященных рассмотрению данного вопроса, позволил сделать выводы, что проблема использования тренинга как формы работы по формированию саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей СПО является недостаточно исследованной, что требует теоретического осмысления и практической разработки.

Исследователи рассматривают понятие «тренинг» как:

- методы развития способностей к обучению или овладению определенным видом сложной деятельности (например, общением) [2, с. 4];
- «способ перепрограммирования имеющейся у человека модели управления своим поведением и деятельностью», «процесс создания новых функциональных образований (или развитие уже существующих), управляющих поведением» [4, с. 81];
- «многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека... с целью гармонизации профессионального и личностного бытия» [5, с. 13];
- организационную форму учебной работы, которая обеспечивает эффективное использование различных педагогических методов за счет создания положительной эмоциональной атмосферы в группе и направляется на формирование навыков и компетенций [9].

Например, С. Гладышев рассматривает тренинг как особый метод, который позволяет участникам учиться на собственном опыте в настоящий момент в специально созданной благоприятной среде, где каждый может осознать плюсы и минусы своих личностных качеств. Тренинг также способствует развитию соответствующих профессиональных навыков, приобретению нового опыта [1].

Исходя из изложенного, необходимо признать, что понятие «тренинг» исследуется в большей мере в психологической плоскости. Относительно педагогического аспекта и дидактического значения тренинга, по нашему убеждению, остается много нерешенных вопросов. В педагогическом энциклопедическом словаре это понятие интерпретируется следующим образом: «Тренинг – интенсивное обучение с практическим направлением. В отличие от обучения в рамках образовательных программ, направленного на формирование системы знаний, обучение-тренинг направлено на развитие навыков, усвоение участниками нового опыта» [8, с. 291].

Профессор А. Щербаков в своем диссертационном исследовании предлагает следующее определение рассматриваемого нами понятия: педагогический тренинг – это форма организации деятельности в процессе профессионально-педагогической подготовки, направленная на развитие личностных и профессиональных качеств педагога путем актуализации знаний в устойчивые психические образования: умения, навыки, качества, которые реализуются в процессе восстановительной тренировки отдельного действия в условиях индивидуализации, систематичности, повторения и рефлексии [60, с. 11].

Понятие «профессиональный тренинг» профессор А. Маркова рассматривает как систему влияний и упражнений, направленных на развитие, формирование, коррекцию у человека необходимых профессиональных качеств [38]. Профессиональный тренинг позволяет формировать личность специалиста, развивать необходимые профессиональные способности, расширять профессиональные умения с учетом новых запросов общества.

Необходимо подчеркнуть, что разделить педагогический аспект тренинга и его психологический эффект сложно, так же как в учебно-воспитательном процессе сложно разделить педагогическое и психологическое влияние на формирование личности. Но все же, что отличает психологический тренинг от педагогического тренинга? Во-первых, постановка заданий, которые касаются педагогических целей. Во-вторых, педагогический тренинг предполагает использование педагогических методов и приемов.

Анализируя работы, посвященные тренинговым формам организации педагогического процесса, мы пришли к выводам, что *концептуальной основой* тренинга являются личностно ориентированный, деятельностный, диалоговый, рефлексивный подходы.

Личностно ориентированный подход(исследователи Н. Алексеев, Л. Анциферова, Д. Белухин, Е. Бондаревская, В. Гузеев, Л. Леонтьев, А.

Петровский, В. Сериков, А. Тряпицына, И. Якиманская, М. Ярошевский, др.) предполагает ценностное отношение к личности педагога, изучение механизмов его саморазвития; исходит из признания уникальности опыта обучаемого и рассматривает последний (т.е. опыт) как источник познавательной деятельности субъекта образовательного процесса.

Теория деятельностного подхода (исследователи Л. Выготский, А. Леонтьев, Д. Эльконин, П. Гальперин, В. Давыдов, др.) заключается в том, что обучение и развитие педагога как специалиста происходят в процессе его активной деятельности, а также основывается на общеизвестном факте: усвоение информации через действие составляет около 90%.

Диалоговый подход (исследователи В. Библер, А. Бодалев, М. Кларин, Г. Ковалев, А. Король, Ю. Кулюткин, др.) предполагает совершенствование навыков вербального оформления мыслей, коммуникативного взаимодействия, стимулирование обратной связи между участниками диалога.

Рефлексивный подход (исследователи Н. Алексеев, А. Бизяева, А. Гуреев, А. Маркова, В. Сластенин, др.) обеспечивает исследовательскую позицию относительно собственной деятельности участников тренинга, их профессиональных возможностей; способствует самопознанию и самосовершенствованию молодых педагогов.

Рассматривая концептуальные вопросы тренинга для педагогов, профессор В. Ясвин выделяет *принципы* организации и функционирования тренинговой деятельности: безоценочность, приоритет процесса выполнения любого задания над его формальным результатом, принцип активности участников (предусматривает включенность участников группы на всех этапах тренинговой работы); принцип исследовательской творческой позиции участников, принцип осознания поведения, принцип субъект-субъектного общения [13].

К вышезаявленным принципам необходимо отнести также: принцип конфиденциальности, суть которого заключается в запрете выносить за

пределы работы группы те высказывания, которые были услышаны от других, что создает атмосферу доверия; принцип добровольного участия в работе группы, что позволяет снять психологическое напряжение участников.

Дальше рассмотрим логику построения тренингового процесса, предложенную Т. Зайцевой. На первом этапе тренинга происходят осознание неконструктивных моделей поведения, самопонимание (диагностический этап). На втором этапе строятся оптимальные модели поведения в определенных ситуациях. На третьем – поведение участников тренинга закрепляется во внутреннем плане [3] и определяет приобретение и усовершенствование новых навыков и умений, форм поведения.

Важно также отметить, что традиционные методы обучения лишь расширяют круг знаний, но не приводят к изменению поведения [3, с. 8]. Позитивным моментом тренинговой программы является то, что участники не сосредоточены на необходимости усвоения знаний. Их получение является, своего рода, «побочным эффектом» тренинговой деятельности, важными результатами которой становятся изменение смысловых установок, развитие личностных и профессиональных ценностей педагога, его профессиональных умений.

Тренинги, направленные на педагогов и проводимые в соответствии с выделенными нами ранее основными компонентами саморегуляции, должны содействовать повышению у преподавателей уровня принятия себя и других, развитию рефлексии, в том числе эмоциональной, стремлению к саморазвитию.

Для повышения самопринятия и принятия других в тренинги обязательно включаются задания с прямыми «поглаживаниями» — вербальным формулированием достоинств человека, его ценности для окружающих, чтобы каждый имел возможность дать «поглаживания» другим и обязательно получил их сам.

Такие задания стоит выполнять в игровой форме, чтобы снизить сопротивление участников. Иногда полезно предварительно «разогреть» собравшихся, заставить их подвигаться и потом группу не усаживать. Например, достаточно сильным для повышения самопринятия и принятия других является упражнение «Зайчик-хвоста»: каждому из участников предлагается подняться на возвышение — стул или стол (пенек) — и из роли зайчика громко произнести 5 утверждений о самом себе («Я — умный», «Я — красивый» и т.п.). Группа при этом стоит вокруг. Если перед упражнением не проводился «разогрев», не каждый участник согласится его выполнить.

«Поглаживания» могут быть не прямыми, а опосредованными, через продукт творческой деятельности участников. Например, каждому из них предлагается сделать из фольги кораблик, а затем рассказать остальным, куда он плывет, как справляется со штормами, какой мудростью обладает его капитан и т.п.

Сложнее выполняются задания, в которых человек сам должен назвать свои достоинства. Часто для этого требуются вспомогательные средства. Можно, например, составить коллаж на тему «Я и мои друзья». Опираясь на него, ведущий задает наводящие вопросы: «Какие качества ценят в вас друзья?», «Какие ваши поступки их привлекают?», «Как вы помогаете им?» и т.п. — таким образом помогая человеку сформулировать свои достоинства.

Для развития рефлексии также нужно предлагать специальные задания, потому что на прямые вопросы типа «Что вы сейчас чувствуете?» обычно отвечают только постоянные участники тренингов. Педагоги охотно принимают различного рода арт-терапевтические техники. Например, можно предложить им изобразить «Чудо» или «Волшебный путь». Когда они будут предъявлять рисунки группе, ведущий, задавая наводящие вопросы, например: «Это у меня ассоциируется с радостью, а у вас?», — может способствовать углублению эмоциональной рефлексии.

Таким образом, мы пришли к пониманию педагогических условий как одного из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность

возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие. Поэтому под формированием системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО мы понимаем системно организованный внешний (совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды) процесс, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты психического процесса преподавателя организаций СПО по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом профессиональных целей.

Профессионально-педагогический тренинг выступает эффективной формой и способом формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности, который нами рассматривается, прежде всего, как форма организации деятельности в процессе профессионально-педагогической подготовки, направленная на развитие личностных и профессиональных качеств преподавателя СПО путем актуализации знаний в устойчивые психические образования: умения, навыки, качества, которые реализуются в процессе восстановительной тренировки отдельного действия в условиях индивидуализации, систематичности, повторения и рефлексии.

Предлагаем рассмотреть авторскую тренинговую программу «Формирование системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателя СПО», которая представлена в третьей главе диссертации, и была реализована с молодыми преподавателями организаций СПО.

Выводы по главе 1

Таким образом, саморегуляция – это замкнутый контур регулирования, информационный процесс, носителями которого являются различные

психические формы отражения действительности. Учитывая вид деятельности и условия ее осуществления, она реализуется с помощью таких психических средств, как чувственный конкретный образ, представления, понятия и др.

Саморегуляция поведения и деятельности – это системно организованный психический процесс инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, который направлен на достижение принимаемых субъектом целей (О.А. Конопкин), развитие которой описывается его индивидуальным профилем (В.И. Моросанова).

Структурными звеньями системы саморегуляции поведения и деятельности, в соответствии с концепцией В.И. Моросановой, выступают: планирование целей, моделирование значимых для достижения цели условий, программирование действий, оценивание, коррекция результатов, а также такие личностные особенности как «самостоятельность» и «гибкость».

В своей работе мы будем опираться на концепцию В.И. Моросановой.

Успешность профессиональной деятельности – это достижение работником значимой цели и преодоления или преобразовании условий, препятствующих достижению данной цели.

Профессиональная успешность является *многоуровневым конструктом*, который включает в себя множество компонентов; для анализа являются важными взаимосвязи структурных компонентов, которые обеспечивают высокую успешность в профессиональной деятельности.

В науке выделяют *внешние* факторы профессиональной успешности (особенности рабочих ситуаций, а также социальное окружение) и *внутренние* предпосылки успешности трудовой деятельности, которыми выступают разнообразные психологические особенности индивида.

В результате анализа теоретических источников нами были выделены следующие критерии успешности профессиональной деятельности педагога:

- мотивация достижения успеха как критерия успешности профессиональной педагогической деятельности;
- особенности взаимодействия в коллективе как критерия эффективности психолого-педагогического общения;
- самооценка педагогом профессиональной деятельности как критерий личности педагога.

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов обращено пристальное внимание на возможности саморегуляции для обеспечения профессионального роста человека, следовательно, система саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО должна иметь тесные связи с успешностью их профессиональной деятельности.

Педагогические условия- один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие. Поэтому под формированием системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО мы понимаем системно организованный внешний (совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды) процесс, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты психического процесса преподавателя организаций СПО по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами и формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом профессиональных целей.

Профессионально-педагогический тренинг рассматривается нами как форма организации деятельности в процессе профессионально-педагогической подготовки, направленная на развитие личностных и профессиональных качеств преподавателя СПО путем актуализации знаний в устойчивые психические образования: умения, навыки, качества, которые

реализуются в процессе восстановительной тренировки отдельного действия в условиях индивидуализации, систематичности, повторения и рефлексии.

Далее проанализируем результаты исследования, направленного на проверку гипотез о том, что:

1) возможно, особенности системы саморегуляции поведения и деятельности зависят от возраста преподавателей СПО: чем старше по возрасту преподаватели, тем выше у них общий уровень саморегуляции.

2) успешность профессиональной педагогической деятельности, возможно, определяется уровнем развитости системы саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО.

Глава 2. Эмпирическое исследование сформированности у преподавателей СПО разного возраста системы саморегуляции поведения и деятельности и ее связи с успешностью их профессиональной деятельности

2.1. Организация исследования

Цель данной практической части нашей работы: эмпирически установить взаимосвязи: особенностей системы саморегуляции поведения деятельности и возраста преподавателя СПО; сформированности системы саморегуляции поведения деятельности и успешности профессиональной деятельности преподавателей СПО.

Этапы эмпирического исследования:

1 этап – исследования.

На первом этапе исследования было проведено:

1. Формирование трех эмпирических выборок по возрастному критерию, состоящих из преподавателей СПО;
2. Диагностика сформированности системы саморегуляции поведения и деятельности в трех эмпирических выборках, сформированных по возрастному критерию;
3. Диагностика профессиональной успешности преподавателей СПО;

2 этап исследования:

4. Анализ и интерпретация данных с целью установления наличия или отсутствия связей между особенностями системы саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО и их возрастом;
5. Анализ и интерпретация данных с целью установления наличия или отсутствия связей между профессиональной успешностью преподавателей СПО и особенностями их системы саморегуляции поведения и деятельности

3 этап исследования

б. Формулировка выводов эмпирического исследования и проектирование программы формирования у преподавателей СПО системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности.

На первом этапе нашего исследования нами была сформирована выборка респондентов. Исследование проводилось на базе ГАПОУ ТО «Ишимский многопрофильный техникум». В исследовании приняли участие 30 человек. Выборку составили преподаватели в возрасте от 22 до 35 (10 человек), преподаватели от 35 до 55(60) (10 человек) и преподаватели от 61 до 75 (10 человек).

Для диагностики сформированности системы саморегуляции поведения и деятельности педагогов мы опирались на следующие критерии, выделенные В.И. Моросановой:

- планирование целей;
- гибкость и самостоятельность;
- моделирование значимых для достижения цели условий;
- программирование действий;
- оценивание;
- коррекция результатов;
- способность сознательно управлять своими действиями, состоянием и побуждением;
- настойчивость и самообладание.

Эти критерии взаимосвязаны между собой и могут осуществляться как последовательно, так и параллельно.

Были применены следующие методики: Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, и Тест-опросник А.В.Зверькова и Е.В.Эйдмана для изучения саморегуляции.

Проведем краткий анализ данных методик с целью обоснования их применения в исследовании.

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой

В 1988 году в Психологическом институте РАО в лаборатории саморегуляции, заведующей которой является Моросанова В.И., создали опросник «Стиль саморегуляции поведения». Его можно использовать и для научных исследований, и как инструмент практической диагностики различных аспектов индивидуальной саморегуляции. На создания утверждений опросника использовали типичные жизненные ситуации, которые не связаны со спецификой любой профессиональной и учебной деятельности. Цель данной методики заключается в диагностики развития личностной саморегуляции и ее индивидуального профиля, который состоит из показателей планирования, моделирования, программирования, оценивания результатов, а также их показателей развития регуляторных индивидуальных качеств – гибкости и самостоятельности.

Опросник ССПМ включает 46 утверждений и является единой шкалой «Общий уровень саморегуляции», кратко ОУ, для которой характерен уровень сформированности индивидуальной системы саморегуляции произвольной активности человека. Из утверждений опросника состоят все шесть шкал (по 9 утверждений в каждой), которые выделены, учитывая основные регуляторные процессы планирования (Пл), моделирования (М), программирования (Пр), оценки результатов (Ор), а также регуляторных индивидуальных качеств: гибкости (Г), самостоятельности (С). Структура опросника выглядит таким образом, что иногда ряд утверждений входят в состав одновременно двух шкал. Это те утверждения опросника, для которых характерен регуляторный процесс и регуляторно-индивидуальное качество.

Инструкция: вам будет предложена серия высказываний об особенностях поведения.

Сначала необходимо прочитать каждое высказывание. Затем из четырех предложенных ответов: «Верно», «Пожалуй, верно», «Пожалуй, неверно», «Неверно» выбрать один и поставить крестик на листе ответов в графе, которая соответствует выбранному ответу.

Нельзя пропускать ни одного высказывания. Необходимо помнить о том, что не бывает плохих или хороших ответов, так как это является не испытанием способностей, а помогает выявить индивидуальные особенности поведения человека.

Показатели опросника следует подсчитывать с помощью ключей, которые находятся ниже: «Да» - это положительный ответ, «Нет» - отрицательный.

А.В. Зверьков и Е.В. Эйдман предложили свой тест-опросник.

С точки зрения общего вида, уровень волевой саморегуляции – это мера овладения собственным поведением в различных ситуациях, способность сознательно управлять своими действиями, состоянием и побуждением.

Исследование волевой саморегуляции, используя тест-опросник, проводится или с одним испытуемым, или с группой. Для того, чтобы ответы испытуемых были независимыми каждый должен получить текст опросника, бланк для ответов, где напечатаны номера вопросов и графа для ответа.

Инструкция «Вам предлагается тест, который состоит из 30 утверждений». Необходимо прочитать каждое утверждение и решить, какое из них подходит именно Вам. Если ответ «Да», то в листе для ответов напротив номера этого утверждения ставите знак «+», в случае, если оно Вас не касается – «-».

Целью обработки результатов является определение величин индексов волевой саморегуляции по пунктам общей шкалы (В) и индексов по субшкалам «настойчивость» (Н) и «самообладание» (С).

Каждый индекс соответствует сумме баллов, которые Вы получили при подсчете совпадений ответов испытуемого с ключей общей шкалы или субшкалы.

В вопроснике маскированных утверждений. Общий суммарный балл по шкале «В» находится в диапазоне 0-24, по субшкале «настойчивость» - 0-16 и по субшкале «самообладание» - 0-13.

Для того чтобы выполнить поставленную цель, и проверить выдвинутую нами гипотезу, а также для изучения выделенных нами критериев успешности педагогов в профессиональной деятельности, таких как - мотивация достижения успеха, особенности взаимодействия в коллективе; особенности самооценки педагогом профессиональной деятельности, – мы использовали следующую батарею методик.

1. Тест-опросник А. Мехрабиана, направленный на измерение мотивации достижения (модификация М. Ш. Магомед-Эминова)

Цель: исследовать мотивацию достижения успеха в профессиональной деятельности

2. Методика «Потребность в достижении» Ю.М. Орлова.

Цель: изучить потребность в достижении успеха.

3. Методика «Поведение в конфликтной ситуации» К. Томаса.

Цель: изучить стиль поведения в конфликтной ситуации.

4. Уровень самооценки педагога (анкета)

Цель: изучение самооценки профессиональной деятельности.

Тест-опросник измерения мотивации достижения

Модификация теста-опросника А. Мехрабиана для измерения мотивации достижения, предложенная М.Ш. Магомед-Эминовым.

Тест-опросник для измерения мотивации достижения предназначен для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом оценивается, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует.

Мотивация достижения, по мнению Г. Меррея, выражается в потребности преодолевать препятствия и добиваться высоких показателей в труде, самосовершенствоваться, соперничать с другими и опережать их, реализовывать свои таланты и тем самым повышать самоуважение.

Мотивация достижения — одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успеха и

избегать неудачи. Формирование мотивации к успеху или к избеганию неудачи зависит от условий воспитания и среды, а также:

- 1) личностных стандартов (оценок субъективной вероятности успеха, субъективной трудности задачи);
- 2) привлекательности самооценки (привлекательности для индивида личного успеха или неудачи в данной деятельности);
- 3) индивидуальных предпочтений типа атрибуции (приписывание ответственности за успех или за неудачу себе или окружающим обстоятельствам).

Тест представляет собой опросник, имеющий две формы: мужскую (форма А) и женскую (форма Б).

Методика «Потребность в достижении» Ю.М. Орлова

Методика измерения потребности (мотива) в достижении была разработана Ю. М. Орловым.

Представления о потребностях в достижении берет свое начало из понятия, «Я-уровня», введенного Ф. Хоппе, который стимулирует стремление человека к удержанию самосознания на возможно более высоком уровне при помощи высокого личного стандарта в достижениях (уровня притязаний). Позднее это понятие превратилось в понятие «мотив достижения», определяемое Х.Хекхаузенем как стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными.

Предлагаемая методика представляет собой тест-опросник, содержащий 23 положения, с которыми испытуемый соглашается или нет. Тест направлен на выявление степени выраженности потребности человека в достижении успеха в любой деятельности (т.е. степени заряженности на успех). По сути, это потребность, превратившаяся в личностное свойство, установку.

Потребность в достижениях (ПД) равна сумме баллов за ответы «да» и «нет». Таким образом, оценочная шкала – от 0 до 23 баллов.

Чем больше баллов в сумме набирает испытуемый, тем в большей степени у него выражена потребность в достижениях.

Тест-опросник К. Томаса на поведение в конфликтной ситуации. (Методика Томаса)

Опросник «Стиль поведения в конфликте» разработан К. Томасом и предназначен для изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению, выявления определенных стилей разрешения конфликтной ситуации. Методика может использоваться в качестве ориентировочной для изучения адаптационных и коммуникативных особенностей личности, стиля межличностного взаимодействия.

В России тест адаптирован Н.В. Гришиной.

Тест можно использовать при групповых обследованиях (и тогда стимульный материал зачитывается вслух) и индивидуально (в этом случае необходимо сделать 30 пар карточек с написанными на них высказываниями, а затем предложить испытуемому выбрать из каждой пары одну карточку, ту, которая кажется ему ближе к истине применительно к его поведению). Затраты времени — не более 15-20 мин.

В своем подходе к изучению конфликтных явлений К. Томас делает акцент на следующих аспектах: исследование формы поведения в конфликтных ситуациях, характерных для людей; какие из них являются более продуктивными или деструктивными; каким образом возможно стимулировать продуктивное поведение. Для описания типов поведения людей в конфликтных ситуациях автор применяет двухмерную модель регулирования конфликтов, основополагающими измерениями в которой являются кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. Соответственно этим двум

основным измерениям К. Томас выделяет следующие способы регулирования конфликтов:

1. соревнование (конкуренция) как стремление добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;
2. приспособление, означающее в противоположность соперничеству, принесение в жертву собственных интересов ради другого;
3. компромисс;
4. избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к кооперации, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
5. сотрудничество, когда участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

К. Томас считает, что при избегании конфликта ни одна из сторон не достигает успеха; при таких формах поведения, как конкуренция, приспособление и компромисс, или один из участников оказывается в выигрыше, а другой проигрывает, или оба проигрывают, так как идут на компромиссные уступки. И только в ситуации сотрудничества обе стороны оказываются в выигрыше. В своем Опроснике по выявлению типичных форм поведения К. Томас описывает каждый из пяти перечисленных возможных вариантов 12 суждениями о поведении индивида в конфликтной ситуации. В различных сочетаниях они сгруппированы в 30 пар, в каждой из которых респонденту предлагается выбрать то суждение, которое является наиболее типичным для характеристики его поведения.

Анкета для педагогов

Данная анкета позволяет увидеть педагогу собственные проблемы подготовленности к педагогической деятельности, оценить степень владения необходимыми знаниями и умениями для успешности учительского труда.

На втором этапе исследования для статистического анализа полученных данных мы применили:

1. Анализ первичных статистик (среднее значение и стандартное отклонение) – для сравнения показателей по шкалам каждой выборки.

2. Непараметрический критерий Манна - Уитни - для сравнения показателей между выборками, так как данный метод позволяет произвести множественное сравнение средних значений выборок. Он был использован для выявления различий в выборке уровней саморегуляции, в зависимости от возраста педагогов.

3. Корреляционный анализ по Пирсону, с помощью которого определялась взаимосвязь успешности профессиональной деятельности педагога по критериям мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности; поведения в конфликтных ситуациях; самооценки педагогом профессиональной деятельности и уровней сформированности системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности педагогов.

Таким образом, подобранные диагностические методики соответствуют предмету исследования, особенностям выборки и помогут проверить выдвинутые гипотезы исследования.

Далее представим результаты исследования по предлагаемым методикам.

2.2. Анализ и интерпретация результатов исследования особенностей системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО разного возраста

На первом этапе нашего исследования нами решались следующие задачи:

1. Формирование трех эмпирических выборок по возрастному критерию, состоящих из преподавателей СПО;

2. Диагностика сформированности системы саморегуляции поведения и деятельности в трех эмпирических выборках, сформированных по возрастному критерию;

4. Анализ и интерпретация данных с целью установления наличия или отсутствия связей между особенностями системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей СПО и их возрастом.

Нами была сформирована выборка респондентов. Исследование проводилось на педагогах СПО. В исследовании приняли участие 30 человек.

Выборку составили преподаватели в возрасте:

- от 22 до 35 (10 человек) – 1 группа,
- преподаватели от 35 до 55(60) (10 человек) – 2 группа,
- преподаватели от 61 до 75 (10 человек) – 3 группа.

Проведем анализ результатов исследования по методике В.И. Моросановой. По каждой шкале были подсчитаны средние значения, которые занесены в таблицу 3. Рассмотрим взаимосвязь показателей саморегуляции преподавателей во взаимосвязи от возраста.

Проведем исследование средних показателей саморегуляции преподавателей в зависимости от возраста.

Результаты исследования представлены в таблице 3 и в виде диаграммы на рис. 1.

Таблица 3

Средние показатели саморегуляции преподавателей по шкалам и группам в зависимости от возраста

| Шкалы | Гр.№1 | Гр.№2 | Гр.№3 |
|-------------------|-------|-------|-------|
| Самостоятельность | 5,6 | 5,6 | 7,0 |
| Программирование | 6,6 | 6,6 | 7,0 |

| Шкалы | Гр.№1 | Гр.№2 | Гр.№3 |
|-----------------------------|-------|-------|-------|
| Моделирование | 5,8 | 6,3 | 7,3 |
| Оценка результатов | 6,4 | 7,0 | 6,3 |
| Планирование | 6,8 | 6,0 | 8,6 |
| Гибкость | 7,6 | 6,6 | 8,3 |
| Общий уровень саморегуляции | 32,4 | 33,6 | 38,0 |

Самый высокий показатель по шкале «Общий уровень саморегуляции» выявлен у группы № 3 - $M_x=38,0$; значительно ниже показатель по данной шкале у преподавателей группы №2 – $M_x= 33,6$; и наконец, самым низким показателем по данной шкале характеризуется группа №1 – самые молодые преподаватели – $M_x= 32,4$ (см.Рис.1).

Эти данные говорят о том, что у более старших по возрасту преподавателей сформированность индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности, находится на более высоком уровне развития, чем у более молодых преподавателей.

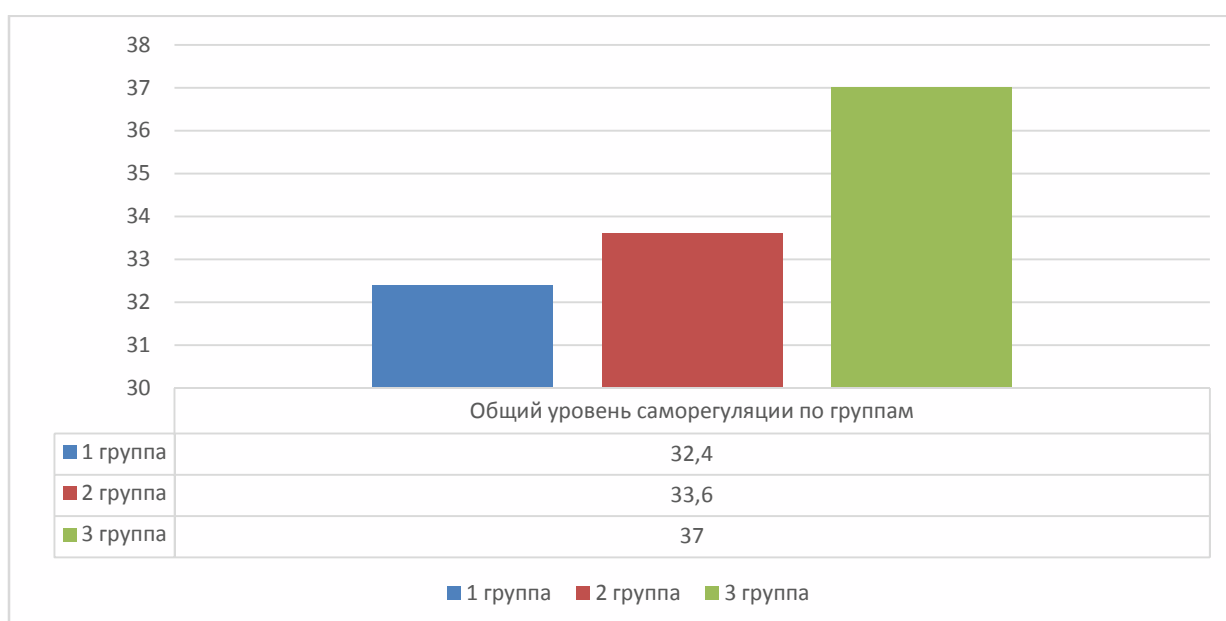


Рис.1.Показатели шкал саморегуляции в зависимости от возраста преподавателей

В группе №3 показатели по всем шкалам (кроме - оценка результатов и программирование) выше, чем в остальных группах. Самый высокий результат по шкале «Оценка результатов» ($M_x=7,0$) у группы №2, что говорит, что у преподавателей среднего возраста развитость и адекватность оценки себя и результатов своей деятельности и поведения выше, чем у преподавателей остальных групп. Самый высокий результат по шкале «Программирование» ($M_x=7,6$) у группы №2, это говорит о том, что уровень развития программирования своих действий – потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, у преподавателей группы №2 выше, чем у преподавателей остальных групп.

Ведущим регуляторным процессом у преподавателей группы №3 является планирование ($M_x=7,6$), что говорит о том, что у преподавателей этой группы сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы их реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Ведущим регуляторно-личностным свойством у преподавателей группы №3 является гибкость ($M_x=8,3$), что свидетельствует о пластичности всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств люди, у которых развита гибкость, легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий.

Ведущим регуляторным процессом у преподавателей группы №1 является планирование ($M_x= 6,8$), что говорит о том, что у преподавателей этой группы сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы их реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно.

Ведущим регуляторно-личностным свойством у преподавателей группы №1, является гибкость ($M_x=7,6$), что свидетельствует о пластичности всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств люди, у которых развита гибкость, легко перестраивают планы

и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий.

Ведущим регуляторным процессом у преподавателей группы №3, самый высокий среди всех групп, является программирование ($M_x=7,6$). Это говорит о том, что у преподавателей данной группы сформирована потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей, детализированности и развернутости разрабатываемых программ.

У групп №1, №2 показатель «Самостоятельность» ($M_x=5,6$) чуть ниже, чем у группы №3 ($M_x=7,0$). Это свидетельствует о более высокой развитости регуляторной автономности у преподавателей группы №3, нежели у преподавателей группы №1,2. То есть у преподавателей группы №3 лучше развита автономность в организации своей активности, способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать, как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

По шкале «Моделирование» самый высокий показатель у группы №3 ($M_x=7,3$), значительно ниже у групп №1($M_x=5,8$), №2 ($M_x=6,3$). Это свидетельствует о том, что уровень развития представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности у преподавателей группы №3 выше, чем у преподавателей группы №1,2.

Проведя сравнение групп по критерию Манна –Уитни статистических различий в гр№1 и гр.№2 не выявлено, потому что $U_{Эмп} = 17,5$ не достигает статистической значимости.

Проведя сравнение групп по критерию Манна –Уитни выявлены статистические различия в гр№1 и гр.№3, потому что $U_{Эмп} = 1.5$ достигает статистической значимости.

Проведя сравнение групп по критерию Манна –Уитни выявлены статистические различия в гр.№2 и гр.№3, потому что $U_{Эмп} = 4.5$ достигает статистической значимости.

Таким образом, мы смогли подтвердить первую часть выдвигаемой нами гипотезы о том, что в разных возрастных периодах педагогов СПО уровень саморегуляции претерпевает изменения. С возрастом уровень саморегуляции растет.

Проанализируем результаты, полученные в ходе опроса по методике Зверькова и Эйдмана. Результаты данного опроса представлены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты диагностики волевой саморегуляции по опроснику
Зверькова и Эйдмана

| Шкалы | Гр.№1 | Гр.№2 | Гр.№3 |
|-----------------------|-------|-------|-------|
| волевая саморегуляция | 15,5 | 19,5 | 22,4 |
| Настойчивость | 9,8 | 11,8 | 13,9 |
| Самообладание | 8,6 | 9,8 | 12,1 |

Из таблицы 4 видим, что уровень волевой саморегуляции в группе № 3 ($M_x=22,4$). значительно выше, нежели в группах № 1($M_x=15,5$). и № 2 ($M_x=19,5$). А также, в группе №1 ниже уровень саморегуляции, нежели в группе № 2. Таким образом, можем говорить о том, что уровень волевой саморегуляции с возрастом растет.

Уровень настойчивости в группе № 3 ($M_x=13,9$) значительно выше, нежели в группах № 1($M_x=9,8$) и № 2 ($M_x=11,8$). А также, в группе №1 ниже уровень настойчивости, нежели в группе № 2. Таким образом, можем говорить о том, что уровень настойчивости с возрастом растет.

Уровень самообладания в группе № 3 ($M_x=12,1$) значительно выше, нежели в группах № 1($M_x=8,6$) и № 2 ($M_x=9,8$). А также, в группе №1 ниже

уровень самообладания, нежели в группе № 2. Таким образом, можем говорить о том, что уровень самообладания с возрастом растет.

Проведя сравнение групп по критерию Манна –Уитни, выявлены статистические различия в гр№1 и гр.№2 по шкале волевой саморегуляции, потому что $U_{Эмп} = 18$ достигает статистической значимости.

Проведя сравнение групп по критерию Манна –Уитни выявлены статистические различия в гр№1 и гр.№3, потому что $U_{Эмп} = 1.5$ достигает статистической значимости.

Проведя сравнение групп по критерию Манна –Уитни выявлены статистические различия в гр№2 и гр.№3, потому что $U_{Эмп} = 4.5$ достигает статистической значимости.

Проверим различие показателей исследуемых нами групп по шкале «Настойчивость». Нами были выявлены статистические различия в гр№1 и гр.№3 (потому что $U_{Эмп} = 13$ достигает статистической значимости), а также в группах 2 и 3 (потому что $U_{Эмп} = 26$ достигает статистической значимости). Статистических различий между группами 1 и 2 не выявлено по данной шкале ($U_{Эмп} = 27.5$ не попадает в зону значимости).

Проверим различие показателей исследуемых нами групп по шкале «Самообладание». Нами были выявлены статистические различия в гр№1 и гр.№3 (потому что $U_{Эмп} = 5.5$ достигает статистической значимости), а также в группах 2 и 3 (потому что $U_{Эмп} = 11$ достигает статистической значимости). Статистических различий между группами 1 и 2 не выявлено по данной шкале ($U_{Эмп} = 30$ не попадает в зону значимости).

Таким образом, более высокий уровень самообладания у педагогов формируется с возрастом, то есть, чем старше по возрасту педагог, тем выше уровень его самообладания.

Таким образом, мы смогли подтвердить первую часть выдвигаемой нами гипотезы о том, что в разных возрастных периодах педагогов СПО уровень волевой саморегуляции претерпевает изменения. С возрастом уровень волевой саморегуляции растет.

Таким образом, анализ и интерпретация результатов исследования особенностей системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО разного возраста показал, что чем старше по возрасту педагог, тем выше у него уровень настойчивости, самообладания и уровень общей саморегуляции.

Далее определим взаимосвязи саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО в зависимости от успешности их профессиональной деятельности, возрастные характеристики учитывать не будем.

2.3. Изучение взаимосвязи саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО в зависимости от успешности их профессиональной деятельности

На втором этапе исследования мы решали следующие задачи:

1. Диагностика профессиональной успешности преподавателей СПО;
2. Анализ и интерпретация данных с целью установления наличия или отсутствия связей между профессиональной успешностью преподавателей СПО и особенностями их системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности;
3. Формулировка выводов эмпирического исследования и проектирование программы формирования у преподавателей СПО системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности.

Успешность профессиональной деятельности преподавателей СПО оценивалась нами по следующим критериям (которые обоснованы теоретически в 1.2. первой главы):

- мотивация достижения успеха в профессиональной деятельности;
- поведение в конфликтных ситуациях;
- самооценка педагогом профессиональной деятельности.

Вышеперечисленные критерии изучались при помощи ряда диагностических методик, характеристики которых представлены в 2.1. второй главы магистерской диссертации.

С целью изучения особенностей саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО в зависимости от успешности их профессиональной деятельности, мы сформировали три эмпирических выборки, где основным критерием стал общий уровень саморегуляции. Возраст преподавателей СПО не учитывался на этом этапе исследования.

Для доказательства того, что сформированные эмпирические выборки достоверно различаются по общему уровню саморегуляции, мы применили U-критерий Манна-Уитни.

Проверим различие показателей общего уровня саморегуляции исследуемых нами групп. Нами были выявлены статистические различия в гр.№1 и гр.№3 (потому что $U_{Эмп} = 5.6$ - достигает статистической значимости), в группах 2 и 3 (потому что $U_{Эмп} = 11$ достигает статистической значимости), а также в группах 1 и 3 (потому что $U_{Эмп} = 11$ достигает статистической значимости). Таким образом, сформированные нами эмпирические выборки значимо отличаются друг от друга по общему уровню саморегуляции. Первая выборка имеет самый высокий общий уровень саморегуляции, вторая выборка – средний, третья выборка – низкий по сравнению с другими выборками.

Рассмотрим и проанализируем результаты диагностических методик, направленных на выявление успешности профессиональной деятельности в трех эмпирических выборках преподавателей СПО, различающихся по общему уровню саморегуляции.

Результаты диагностики по методике А. Мехрабиана, направленного на измерение мотивации достижения, представлены в таблице 5.

Таблица 5

Результаты диагностики по методике А. Мехрабиана, направленной на измерение мотивации достижения и избегания неудач

| Шкалы | Гр.№1 (высокий общий уровень саморегуляции) | Гр.№2 (средний общий уровень саморегуляции) | Гр.№3 (низкий общий уровень саморегуляции) |
|-------------------------------|---|---|--|
| Стремление к успеху | 195,5 | - | - |
| Стремление к избеганию неудач | - | 164 | 145,8 |

По результатам исследования мы смогли выявить, что стремление к успеху доминирует у педагогов группы № 1 ($M_x = 195,$), педагоги же групп № 2 ($M_x = 164$) и № 3 ($M_x = 145,8$) стремятся избегать неудач.

Подтвердим данное предположение статистическими расчетами, проверив взаимосвязь группы №2 и № 3, статистических различий выявлено не было ($U_{Эмп} = 39$), а результаты для групп №1 и №3 ($U_{Эмп} = 11$ – достигает статистической значимости), а также в группах №1 и №2 ($U_{Эмп} = 9$ – достигает статистической значимости), что говорит о том, что чем выше уровень саморегуляции педагога, тем выше стремление достичь успехов в профессиональной деятельности.

По результатам статистического анализа нами было выявлено, что педагог СПО на протяжении всей своей карьеры стремится достигать вершин педагогической деятельности.

Дополнительно нами была проведена корреляция по Пирсону (r_{xy}) для выявления взаимосвязи между мотивацией достижения успеха профессиональной деятельности педагогов и саморегуляции педагогов.

В первом случае мы сравниваем показатели методики Моросановой (X) и методики А. Мехрабиана.

Гипотеза:

H_0 : корреляция между показателями саморегуляции и мотивации достижения не отличается от нуля.

H_1 : корреляция между показателями саморегуляции и мотивации достижения достоверно отличается от нуля.

$$X_{cp} = \sum x / N = 548 / 20 = 27,4$$

$$Y_{cp} = \sum y / N = 275 / 20 = 13,75$$

$$X_i = X_{cp} - X$$

$$\tilde{\sigma}_x = \sqrt{\sum x^2 / N} = \sqrt{468,24 / 20} = 4,84$$

$$\tilde{\sigma}_y = \sqrt{\sum y^2 / N} = \sqrt{125,75 / 20} = 2,51$$

$$R_{xy} = \sum x_i * y_i / N * \tilde{\sigma}_x * \tilde{\sigma}_y = 191,5 / 20 * 4,84 * 2,51 = 0,788$$

$$K = N - 2 = 20 - 2 - 18 \rightarrow P(0,05) = 0,44; P(0,01) = 0,56$$

Принимаем H_1 .

Во втором случае мы сравнивали показатели методики Зверькова и Эйдмана (X) и результаты методики А. Мехрабиана (Y).

Гипотеза:

H_0 : корреляция между показателями саморегуляции и мотивации достижения не отличается от нуля.

H_1 : корреляция между показателями саморегуляции и мотивации достижения достоверно отличается от нуля.

$$X_{cp} = 271 / 20 = 13,55$$

$$Y_{cp} = 275 / 20 = 13,75$$

$$X_i = X_{cp} - X$$

$$\tilde{\sigma}_x = \sqrt{\sum x^2 / N} = \sqrt{374,05 / 20} = \sqrt{18,7025} = 4,32$$

$$\tilde{\sigma}_y = \sqrt{\sum y^2 / N} = \sqrt{125,75 / 20} = \sqrt{6,2875} = 2,51$$

$$R_{xy} = \sum x_i * y_i / N * \tilde{\sigma}_x * \tilde{\sigma}_y = 174,75 / 20 * 4,32 * 2,51 = 174,75 / 216,864 = 0,806$$

$$K = N - 2 = 20 - 2 - 18 \rightarrow P(0,05) = 0,44; P(0,01) = 0,56$$

Принимаем H_1 .

Таким образом, мы выяснили, что саморегуляция и мотивация достижения коррелируют друг с другом, то есть имеют определённую взаимосвязь. Корреляционная связь отражает тот факт, что изменчивость

одного признака находится в некотором соответствии с изменчивостью другого, то есть при изменении уровня общей саморегуляции непременно происходит соответствующее изменение уровня мотивации достижения и наоборот.

Результаты диагностики по методике «Потребность в достижении» Ю.М. Орлова представлены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты диагностики по методике «Потребность в достижении»
Ю.М. Орлова

| Шкалы | Гр.№1 (высокий общий уровень саморегуляции) | Гр.№2 (средний общий уровень саморегуляции) | Гр.№3 (низкий общий уровень саморегуляции) |
|--|---|---|--|
| Средние показатели уровня потребности в достижении успеха | 17,5 | 13,6 | 11,2 |

По результатам исследования мы смогли выявить, что наиболее высокий уровень стремления к успеху возникает у педагогов группы № 1 ($M_x = 17,5$), педагоги же групп № 2 ($M_x = 13,6$) – имеют средний уровень стремления достижения успеха и № 3 ($M_x = 11,2$) имеют пониженный уровень потребности достижения успеха.

Подтвердим данное предположение статистическими расчетами, проверив взаимосвязь группы №2 и № 3, статистических различий выявлено не было ($U_{Эмп} = 39$), а результаты для групп №1 и №3 ($U_{Эмп} = 10$ – достигает статистической значимости), а также в группах №1 и №2 ($U_{Эмп} = 11$ – достигает статистической значимости), что говорит о том, что чем выше уровень саморегуляции педагога, тем выше уровень достижения стремления к успеху в профессиональной деятельности.

Дополнительно нами была проведена корреляция по Пирсону (r_{xy}) для выявления взаимосвязи между мотивацией достижения успеха профессиональной деятельности педагогов и саморегуляции педагогов.

Сравнив показатели методики Моросановой и Ю.М.Орлова выявили, что $\chi^2_{\text{Эмп}} = 3.108$, $\chi^2_{\text{Эмп}}$ меньше критического значения, расхождения между распределениями статистически не достоверны (гипотеза H_0), что говорит о том, что существует взаимосвязь между уровнем саморегуляции и потребности в достижении успеха..

Далее мы сравнивали показатели методики Зверькова и Эйдмана (X) и результаты методики Ю.М. Орлова (Y).

Гипотеза:

H_0 : корреляция между показателями саморегуляции и мотивации достижения не отличается от нуля.

H_1 : корреляция между показателями саморегуляции и мотивации достижения достоверно отличается от нуля.

$$X_{\text{ср}} = 271/20 = 13,55$$

$$Y_{\text{ср}} = 275/20 = 13,75$$

$$X_i = X_{\text{ср}} - X$$

$$\tilde{\sigma}_x = \sqrt{\sum x^2 / N} = \sqrt{374,05/20} = \sqrt{18,7025} = 4,32$$

$$\tilde{\sigma}_y = \sqrt{\sum y^2 / N} = \sqrt{125,75/20} = \sqrt{6,2875} = 2,51$$

$$R_{xy} = \sum x_i * y_i / N * \tilde{\sigma}_x * \tilde{\sigma}_y = 174,75/20 * 4,32 * 2,51 = 174,75/216,864 = 0,806$$

$$K = N - 2 = 20 - 2 = 18 \rightarrow P(0,05) = 0,44; P(0,01) = 0,56$$

Принимаем H_1 .

Таким образом, мы выяснили, что саморегуляция и стремление к достижению успеха коррелируют друг с другом, то есть имеют определённую взаимосвязь. Корреляционная связь отражает тот факт, что изменчивость одного признака находится в некотором соответствии с изменчивостью другого, то есть при изменении уровня общей саморегуляции непременно происходит соответствующее изменение уровня мотивации достижения и наоборот.

Результаты исследования по тесту К.Томаса по определению стиля поведения в конфликтных и предконфликтных ситуациях у педагогов с разным уровнем саморегуляции представлены в таблице 7.

Таблица 7

Определение стиля поведения в конфликтных и предконфликтных ситуациях по тесту К.Томаса

| Шкалы | Гр.№1 (высокий общий уровень саморегуляции) | Гр.№2 (средний общий уровень саморегуляции) | Гр.№3 (низкий общий уровень саморегуляции) |
|----------------|---|---|--|
| Соперничество | 6,4 | 7,8 | 4,5 |
| Сотрудничество | 9,8 | 5,2 | 5,4 |
| Компромисс | 6,2 | 8,4 | 5,5 |
| Избегание | 4,6 | 3,5 | 9,5 |
| Приспособление | 3,5 | 3,2 | 4,9 |

По результатам исследования мы смогли выявить, что у педагогов с высоким уровнем саморегуляции преобладающим является стиль поведения «Сотрудничество» ($M_x = 11,2$). Это говорит о том, что большинство педагогов с высоким уровнем саморегуляции, отставив собственные интересы, принимают во внимание нужды и желания другой стороны.

У педагогов со средним уровнем саморегуляции преобладающим является стиль поведения «Компромисс» ($M_x = 8,4$), суть которого заключается в том, что стороны стремятся урегулировать разногласия при взаимных уступках. В этом плане он несколько напоминает стиль сотрудничества, однако осуществляется на более поверхностном уровне, так как стороны в чем-то уступают друг другу. Этот стиль наиболее эффективен, обе стороны хотят одного и того же, но знают, что одновременно это невыполнимо.

У педагогов с низким уровнем саморегуляции преобладающим является стиль поведения «избегание» ($M_x = 9,5$). Он реализуется обычно, когда затрагиваемая проблема не столь важна, и человек не отстаивает свои права, не сотрудничает ни с кем для выработки решения и не хочет тратить время и силы на ее решение. Этот стиль рекомендуется также в тех случаях, когда одна из сторон обладает большей властью или чувствует, что не права, или считает, что нет серьезных оснований для продолжения контактов.

Таким образом, из результатов мы видим, что чем выше уровень саморегуляции, тем больше педагоги склонны сотрудничать и находить компромиссы во время конфликта.

Результаты диагностики по методике «Самоанализ успешности педагога» (анкетирование) представлены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты анкетирования

| Шкалы | Гр.№1 (высокий общий уровень саморегуляции) | Гр.№2 (средний общий уровень саморегуляции) | Гр.№3 (низкий общий уровень саморегуляции) |
|---|---|---|--|
| Уровень успешности педагога по самооценке профессиональной деятельности | Высокий | Средний | Низкий |

Таким образом, анкетирование показало, что чем выше общий уровень саморегуляции педагогов, тем выше уровень успешности в профессиональной деятельности по самооценке педагогов организации СПО.

Выводы по главе 2

Таким образом, в исследовании нам удалось выявить:

1. У более старших по возрасту преподавателей СПО сформированность индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности, находится на более высоком уровне развития, чем у более молодых преподавателей;

2. Рассматривая выраженность отдельных компонентов системы саморегуляции в зависимости от возраста, мы смогли определить:

- гибкость не зависит от возраста преподавателя;
- чем старше педагог, тем выше уровень самостоятельности;
- с возрастом повышается уровень настойчивости педагогов;
- более высокий уровень самообладания у педагогов формируется с возрастом, то есть, чем старше педагог, тем выше уровень его самообладания;

3. Мотивация достижения как один из критериев успешности профессиональной деятельности преподавателей СПО и общий уровень саморегуляции находятся в прямой линейной зависимости. Это дает нам основания утверждать, что чем выше мотивация достижения, тем выше общий уровень саморегуляции, а чем выше стремление к избеганию неудач, тем ниже общий уровень саморегуляции.

4. У педагогов с высоким уровнем саморегуляции преобладающим является стиль поведения «сотрудничество»; у педагогов со средним уровнем саморегуляции преобладающим является стиль поведения «компромисс»; у педагогов с низким уровнем саморегуляции преобладающим является стиль поведения «избегание». Таким образом, чем выше уровень саморегуляции, тем больше педагоги склонны сотрудничать и находить компромиссы во время конфликта;

5. Чем выше общий уровень саморегуляции педагогов, тем выше уровень успешности в профессиональной деятельности по самооценке педагогов организаций СПО.

Таким образом, полученные нами в ходе исследования результаты доказывают выдвинутую нами гипотезу.

В следующей главе охарактеризовано содержание и результаты экспериментального исследования по формированию у преподавателей СПО 22-35 лет системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности.

Глава 3. Экспериментальное исследование формирования у преподавателей СПО 22-35 лет системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности

3.1. Организация педагогического эксперимента

Целью экспериментального исследования являлось: изучить влияние тренинговой программы на формирование системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей СПО 22-35 лет, с учетом того, что данная программа была разработана на основе результатов эмпирического исследования взаимосвязи сформированности системы саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО разного возраста и успешностью их профессиональной деятельности.

Этапы исследования:

1 этап исследования.

На первом этапе исследования было проведено:

1. Формирование выборки по возрастному критерию, состоящих из преподавателей СПО 22-35 лет, так как по результатам исследования, проанализированного во второй главе (см. п. 2.2. магистерской диссертации);
2. Констатирующий срез уровня развития системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО (см. п. 2.2)
3. Разработка тренинговой программы, способствующей формированию системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО (см. п. 3.2.);
4. Повторная диагностика системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности в данной выборке после применения разработанной программы (см. п. 3.2.);

2 этап исследования:

5. Анализ и интерпретация данных с целью установления наличия или отсутствия положительной динамики результатов после применения программы тренинговых занятий.

3 этап исследования

6. Формулировка выводов экспериментального исследования;
7. Апробация результатов исследования;
8. Оформление магистерской диссертации.

На первом этапе экспериментального исследования нами была сформирована выборка респондентов. Исследование проводилось на базе ГАПОУ ТО «Ишимский многопрофильный техникум». В эксперименте приняли участие 10 человек. Выборку составили преподаватели в возрасте от 22 до 35.

В экспериментальном исследовании мы опирались на результаты диагностики уровня развития системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО в возрасте от 22 до 35 лет, проанализированные в параграфе 2.2. магистерской диссертации. Для диагностики сформированности системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности педагогов были применены методики: Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой и тест-опросник А.В.Зверькова и Е.В.Эйдмана для изучения саморегуляции.

Краткий анализ данных методик с целью обоснования их применения представлен во второй главе данной работы в п.2.1.

Напомним, что во второй главе на основе результатов, полученных при помощи выше отмеченных диагностических методик, мы пришли к выводу, что умолодых (от 22 до 35 лет) преподавателей СПО сформированность индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности, находится на уровне развития ниже, чем у возрастных преподавателей. Рассматривая выраженность отдельных компонентов системы саморегуляции в зависимости от возраста, мы определили, чем

моложе педагог, тем ниже уровень его самостоятельности, настойчивости и самообладания.

Выше отмеченные результаты исследования позволили нам эмпирически обосновать необходимость формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО 22-35 лет.

Так как в нашем исследовании выборка преподавателей организации СПО возрастного диапазона от 22 до 35 лет состояла только из 10 испытуемых, мы не стали делить ее на экспериментальную и контрольную выборки, поэтому нами реализовался экспериментальный план исследования с одной экспериментальной группой.

На втором этапе исследования применялся U – критерия Манна-Уитни с целью выявления значимых различий между результатами экспериментальной группы до и после реализации программы тренинговых занятий. Выявленные различия на уровне статистической значимости $p \leq 0,05$ будут показывать, что программа тренинговых занятий, предложенная нами, эффективна в формировании системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО в возрасте от 22 до 35 лет.

Таким образом, для реализации педагогического эксперимента нами выбран экспериментальный план с одной экспериментальной группой, включающей 10 преподавателей организаций СПО в возрасте от 22 до 35 лет.

В следующем параграфе представлено содержание программы тренинговых занятий по формированию системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО 22-35 лет.

3.2. Содержание программы формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22 - 35 лет

Программа тренинга саморегуляции

Пояснительная записка

Целями тренинговой программы являются:

- формирование компонентов системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей СПО, освоение способов саморегуляции.

Задачи:

1. Обучить различным способам саморегуляции, планированию целей;
2. Формировать гибкость и самостоятельность педагогов,
3. Обучить способам снятия напряжения и усталости;
4. Отработать навыки владения способами саморегуляции, моделирования значимых для достижения цели условий;
5. Развить навык быстрого программирования действий, оценивания себя и своих поступков, коррекции результатов;
6. Помочь участникам научиться видеть неблагоприятные жизненные ситуации позитивно.
7. Развивать навыки формирования произвольного контроля и способностью сознательно управлять своими действиями, состоянием и побуждением;
8. Развивать настойчивость и самообладание.

Контингент – преподаватели организаций СПО в возрасте от 22 до 35 лет.

Сроки реализации: 5 занятий, проводимых раз в неделю.

Длительность – 60 минут.

Количество участников – до 10 человек.

Условия проведения – просторное помещение.

Оборудование: стулья, карандаши, ручки, фломастер, ватман и маркер.

Занятие 1. Вводное

Самосознание педагога

Цели:

- Ознакомить участников группы с работой, актуализировать опыт участия в психологических тренингах, ознакомить с проблемой профессиональной Я-концепции, развивать позитивную Я-концепцию.
- Обучить различным способам саморегуляции, планированию целей;
- Формировать гибкость и самостоятельность педагогов.

Оборудование: стулья, листы бумаги, ручки, магнитофон, камушки, ракушка, рефлексивная мишень, маркер.

Ход занятия

Вводная часть

Я выбрала стихотворение «Свободный разговор», которое станет эпиграфом сегодняшнего вечера:

— Поговорим?
— О чем?
— О разном и о прочем.

О том, что хорошо,
И хорошо не очень.
Чего-то знаешь ты.

А что-то мне известно.

Поговорим?

— Поговорим.
Вдруг будет интересно.

Информация: На прошлом семинаре мы рассматривали проблему саморегуляции.

Результаты диагностирования педагогов следующие: многие из них уже имеют признаки нервного истощения и напряжения, а у других они только начинают проявляться.

Психологические тренинги направлены на конкретизацию проблемы, на то, чтобы снабжать участников стратегиями, которые нужны для того, чтобы ее решать, учитывая принцип: «Расскажи мне, и я забуду, покажи мне, и я запомню, дай мне действовать самому, и я пойму». Мы надеемся, что тренинг даст вам необходимые знания для решения ваших проблем.

Работа в тренинге отличается от других видов. Именно поэтому я хочу познакомить вас с правилами работы в группе:

Искренность в общении:

1) быть искренним и открытым: эффективность вашей работы зависит от того, насколько откровенными будут рассказы о том, что вас волнует и интересует, насколько искренны выражения ваших чувств.

Вам нельзя лицемерить и лгать. Группа – это место, где можно поведать о своих волнениях и интересах, обсудить проблемы, которые до сих пор ни разу не обсуждались. Если вы, обсуждая какой-либо вопрос, не готовы быть искренними, то лучше помолчите.

2) обязательно участвовать в работе группы в течении всего времени.

Этот принцип связан с тем, что ваши мысли и чувства являются важными для других участников группы. Ваше отсутствие приводит к тому, что нарушаются отношения внутри группы, другие не могут услышать ваше мнение по вопросу, который обсуждается.

3) не выносить проблемы, которые обсуждаются, за пределы группы.

Все, о чем мы говорим, должно оставаться между нами. Это самое важное условие нашей работы. Не нужно обсуждать проблемы с людьми, которые не участвуют в тренинге, а также с участниками группы вне тренинга. Это необходимо делать только в ходе занятий.

4) каждый член группы может прекратить обсуждение его проблем.

Если вы еще не готовы искренне обсуждать вопросы, которые касаются вас лично, или понимаете, что любое упражнение может нанести вам психологическую травму, используйте этот принцип.

5) каждый участник может говорить за себя, от своего имени.

Не нужно уклоняться от обсуждения и допускать рассуждения типа: «все так думают», «многие так считают». Необходимо рассуждать таким образом: «я думаю...», «я чувствую...», «мне кажется...». Свои высказывания мы должны строить, учитывая личные местоимения единственного числа, и говорить о том, что происходит с нами и какие чувства мы испытываем в этот момент.

б) нельзя критиковать, а необходимо признавать право каждого на высказывание своего мнения, так как мы поддаемся критике и оценке в жизни. Необходимо научиться понимать друг друга, чувствовать, что человек хочет сказать.

7) следует в общении употреблять местоимение «ты».

Приветствие: Упражнение «Вам послание»

Каждый член группы должен передавать какое-либо приветствие или иное сообщение, приятное другому участнику группы, который сидит напротив вас. Это сообщение он передает через участника, который находится слева от него, а тот – дальше по часовой стрелке. В ответ член группы отправляет сообщение против часовой стрелки. Через некоторое время начинают участвовать остальные, передавая сообщение другим или ожидая послание от других.

После того, как последние ответы дошли до адресата, ведущий узнает, кому не дошло послание, и просит участников группы восстановить справедливость.

В конце все члены группы говорят СПАСИБО.

Основная часть

Информация: По мнению психологов, осознать и устранить проблему – это только половина дела. Сейчас вы должны прислушаться к своим

ощущениям и определить, что является для вас «камушком в ботинке». Это необходимо для того, чтобы «не натереть большую мозоль».

Упражнение «Камушек в ботинке»

Давайте представим, что мы ощутили дискомфорт, и нужно от него как-то избавиться. Для того, чтобы легче сформулировать, необходимо продолжить фразу «В последнее время в работе меня огорчало...».

Закидывая «камушки» в ракушку, вы должны озвучивать, что они означают для вас.

Существует маленькая хитрость – свои ошибки превращать в достоинства, как камушек превращается в жемчужину вашего опыта, новый прием или удачную находку.

Существует 3 варианта воздействия на ситуацию:

- непосредственное влияние на собеседника;
- влияние на самого себя;
- влияние на обстоятельства.

Что сделать легче?

Хочу рассказать притчу о молодом человеке:

Жил молодой человек, которому не нравился современный мир. Он хотел сделать все возможное для того, чтобы изменить его. Для этого он закончил школу с золотой медалью, институт международных отношений, стал дипломатом и старался своими силами изменить мир. Прошло 15 лет, и он заметил, что мир не меняется. Поэтому он сузил пространство своего влияния, и вернувшись в родной город, стал реализовать свою мечту: молодой человек решил построить новые дома и пр. Работал, не покладая рук. Прошло 10 лет, и он заметил, что жизнь и люди остаются прежними. Тогда он решил изменить свою семью. Но и через 5 лет не увидел результатов своего труда. Человек стал меняться сам, менять собственные взгляды и отношения к людям. И заметил, что изменились люди и мир вокруг него.

Поэтому, чтобы успешно построить отношения с окружающими, сначала необходимо наладить отношение с собой, поскольку основой эмоционального состояния человека является система его представлений о себе самом.

Люди, имеющие положительную Я-концепцию, получают удовольствие от жизни, независимо от ее проявлений. Они оптимисты и не теряют надежды, всегда находят выход из самой сложной ситуации.

Упражнение «Скульптура»

Группа делится на две подгруппы, первая из которых – должна «вылепить» скульптуру человека, имеющего чувство собственного достоинства, а вторая – человека без чувства собственного достоинства. Фигура лепится из одного из членов группы, который находится в определенной позе и с конкретной мимикой. Каждая подгруппа выбирает экскурсовода, который будет описывать скульптуру, рассказывать о ней. Участники второй подгруппы могут соглашаться или нет, вносить свои коррективы.

Рефлексия

— Что вы чувствовали в процессе «создания» скульптуры?

— Что чувствовали сами «скульптуры»?

Задание: составить список ценных качеств в себе, закончив предложение:

Я забочусь... Я люблю.... Я помогаю.... Я признаю.... Я талантлива....
Я умею хорошо делать... Я сержусь... Я обижаюсь... Я расстраиваюсь,
когда... Мне нравится... Я благодарна себе....

Рефлексия: трудно ли было дописывать предложения?

От положительной профессиональной Я-концепции зависит результат педагогической деятельности. Педагог, который обладает такой концепцией, реально оценивает себя, знает свои слабые и сильные стороны, старается максимально использовать свои достоинства и преодолеть недостатки. Но самое главное – он уважает себя, уверен в себе.

Упражнение «Продолжи фразу»

Для того, чтобы осознать свой личностный и профессиональный ресурс, необходимо продолжить фразы.

«Я горжусь своей работой, когда я...» и

«Не хочу хвастаться, но в своей работе...»

Упражнение «Карусель».

Участники встают в два круга: внутренний спиной к центру и внешний – лицом к центру, образуя пары. По сигналу ведущего круги начинают двигаться противоположно, меняясь в парах. В каждой паре участник должен сказать комплимент.

Рефлексия: что почувствовали? Понравился ли комплимент?

Это упражнение подтверждает теорию «поглаживаний», предложенную Эриком Берном. В 1945 году Р. Шпиц наблюдал на детьми из Дома ребенка и заметил, что несмотря на хороший уход, они отставали в физическом и эмоциональном развитии от детей, которые воспитывались в семьях. Он сделал вывод: таким детям не хватает ласки и похвал. Это и стало основой теории «поглаживаний». Слово «поглаживание» отражает детскую потребность в прикосновениях. Взрослые, так же, как и дети, требуют прикосновений, таким образом они подтверждают свое существование. Люди вырастают и попадают в общество, где не хватает физических контактов. Именно поэтому они замещают эту потребность другими формами признания, или «поглаживанием». Улыбка, короткий разговор, комплимент являются знаками, которые доставляют им радость.

Декларация моей самости. (По Вирджинии Сатир.)

Садитесь удобнее, расслабьтесь, посмотрите на себя. Далее под музыку читают декларацию моей самости.

Я – это Я.

В мире нет точной копии меня. Есть люди, которые в чем-то похожи на меня, но точной копии не существует. Я владею всем, что есть у меня: моим телом, моим сознанием, которое состоит из мыслей и планов, глазами, в том

числе образами, которые они видят, моими чувствами – тревогой, напряжением, любовью, раздражением, радостью, моим ртом и словами, которые он произносит, моим голосом, всеми действиями, которые касаются меня и других людей. Я владею всеми победами и успехами, поражениями и ошибками. Именно поэтому Я могу близко познакомиться с собой, полюбить и подружиться, открывать все источники, которые связаны с тем, что меня озадачивает, открывать в себе различные вещи. Все, что Я вижу и ощущаю, все, что Я говорю и что Я делаю, что Я думаю и чувствую в данный момент является моим. Это помогает мне узнать, где Я и кто Я в данный момент. Когда Я смотрю на свое прошлое, где Я видел и ощущал, говорило и делал, думал и чувствовал, и Я вижу, что не все меня устраивает. Я в праве отказаться от неподходящего, и сохранить нужное, а также открыть что-то новое в самом себе. Я могу видеть, слышать, чувствовать, думать, говорить и действовать. Я владею всем, чтобы быть близким с другими людьми, быть продуктивным, вносить смысл и порядок с мир вещей и людей, которые находятся вокруг меня. Я принадлежу себе и могу строить себя. Я – это Я, и Я - это замечательно

Заключительная часть

Упражнение «Рефлексивная мишень»

На альбомном листе необходимо нарисовать мишень и разделить ее на 4 сектора: 1- оценка содержания; 2 – оценка формы и способов взаимодействия; 3 – оценка работы ведущего; 4 – оценка собственной деятельности.

Каждый участник «стреляет» маркером в мишень 4 раза – по одному в каждый сектор, ставя точку или плюс. Метка должна соответствовать оценке результатов взаимодействия.

Далее мишень вывешивается на общее обозрение и психолог кратко ее анализирует.

Прощание:

Упражнение «Благодарю тебя»

Участники становятся в круг. Начиная с психолога, протягивается рука тому, кто справа и говорят: «Спасибо, Татьяна, мне было приятно с тобой работать». Тот, чье имя прозвучало, благодарит своего соседа, и так до тех пор, пока не закончится круг. Дальше все громко аплодируют и говорят слова благодарности друг другу.

Занятие 2. Моя жизненная позиция

Цель:

- Формировать установки на саморазвитие и самопознание, развивать адекватное представление о себе.
- Формировать гибкость и самостоятельность педагогов,
- Обучить способам снятия напряжения и усталости.

Оборудование: 4 ватмана, фломастеры, плакат «Пирамида Маслоу», ручки, бумага, магнитофон, рефлексивная мишень, маркер.

Вводная часть

Приветствие «Чем мы похожи»

С помощью приветствия участники подчеркивают свою общность с соседом.

Упражнение «Поезд»

В начале игры необходимо рассчитаться на первый-второй. Первые – делают один хлопок в ладоши и два притопа ногами. Вторые – два хлопка, 1 притоп. Движение повторяются по очереди: первый — второй — первый — второй и т.д. по кругу: имитируется стук колес поезда.

В течении игры ее темп все время убыстряется.

Основная часть

Упражнение «Дерево»

Участники быстро называют породы деревьев, которые им известны. Затем обсуждают, что общего у всех деревьев: корень, ствол, крона. Каждый из участников должен продолжить фразу: «Если бы я был деревом, я бы

хотел быть... (корнем, стволом, кроной)». Далее участники разбиваются на три группы, каждая из которых соответствует сделанному выбору, рисуют на бумаге дерево и обосновывают свой выбор. Рисунки помещаются в центр круга. Участники должны найти метафорический смысл этого упражнения. Если они затрудняются это сделать, то просят о помощи ведущего. «Дерево» рассматривают как жизненную позицию человека.

Упражнение «Девиз»

По очереди участники говорят о том, какая надпись была бы у них на футболке. Надпись является отражением жизненного кредо человека, его основного жизненного принципа, а цвет – его характером.

Упражнение «Автомобиль»

Участники совместно создают рисунок – автомобиль. Рисовать нужно по очереди, каждый определенную деталь.

Обсуждение: обращают внимание, кто и какую деталь выбрал. Затем находят метафорический смысл выбора, связав ролью каждого участника в данном коллективе.

Упражнение «Волшебный магазин»

На этом занятии мы будем размышлять: что каждый участник ожидает от жизни, к чему он стремится, какие ценности для него наиболее важные. Участник должен записать 5 самых важных ценностей. Далее им предлагается зайти в «Волшебный магазин», где можно купить все, что пожелаешь: здоровье, карьеру, автомобиль, успех, счастье, любовь и пр., а заплатить необходимо тем, что для вас является ценным, но с ним вы готовы расстаться.

Следует обратить внимание участников на то, что для них есть самым важным: ценность, которая связана с материальным миром, духовным, профессией или семьей.

Информирование: Маслоу – это основатель гуманистической психологии, который рассматривал потребность человека в иерархической последовательности в виде пирамиды. Согласно его теории, основные

потребности человека – физиологические; потребность быть в безопасности, порядке и стабильности; потребность любить, принадлежать какой-то общности людей; потребность в уважении и самоактуализации.

Анализ: на каком этапе вы находитесь? Какую цель преследуете и с чем она связана? Нужно ли ставить перед собой цели и для чего? Чего вы хотите добиться в текущем году, через несколько лет?

Нужно научиться правильно ставить цели: знать, что, зачем, ради чего и в какой срок – это нужно, проговорить и попросить всевышнего помочь в реализации этой цели.

Упражнение «Формула счастья»

Следует с помощью трех слов: иметь, делать, быть составить формулу счастья.

Каким будет первое слово успешного и счастливого человека?

Обсуждение

Упражнение «Главное-второстепенное»

На листе бумаги необходимо написать 5-8 дел, которые для вас являются самыми важными.

Дальше нужно закрыть глаза и представить себя в конце жизни. Вы уже не работаете, занимаетесь своими делами, и вспоминаете радостные и печальные моменты жизни. Представьте, что вы смотрите в настоящее и оцениваете, что является для вас главным и что второстепенным.

Затем, возьмите новый лист бумаги, и напишите список занятий, начиная с самого главного, и представляя, что вы смотрите на свою жизнь со стороны.

Сравните эти два списка.

Изменились ли эти списки? Как они изменились, кто хочет высказаться?

Заключительная часть

Упражнение «Горячий воздушный шар»

Закройте глаза, глубоко вдохните и сосчитайте от 10 до 1.

Расслабьтесь, представляя огромный воздушный шар, который находится на зеленом лугу.

Подробно рассмотрите эту картинку.

Вы должны свои проблемы сложить в корзину шара. Когда она будет наполнена, отпустите шар в небо. Шар будет набирать высоту, удаляясь от вас, превращаясь в точку и унося все ваши проблемы.

Упражнение «Рефлексивная мишень»

Прощание

Упражнение «Благодарю тебя»

Занятие 3. Уверенность в себе

Цели:

- Развивать педагогические индивидуальные тенденции, осознать мотивационные установки, приобрести навыки уверенного поведения.

- Познавать положительные и отрицательные качества, которые мешают принимать себя, снять напряжение, чувство тревоги, развивать умение анализировать себя и преодолевать психологические барьеры у педагогов.

- Обучить способам снятия напряжения и усталости;

- Отработать навыки владения способами саморегуляции, моделирования значимых для достижения цели условий; программирования действий.

Оборудование: таблички, фломастеры, магнитофон, листы, ручки, рефлексивная мишень, маркер.

Вводная часть

Упражнение «Звуковая гимнастика»

Процедура: дыхательные упражнения члены группы выполняют энергично и с энтузиазмом.

Необходимо образовать круг, поставить ноги на расстоянии около 90 см, перенести вес на пальцы ног. Колени должны быть слегка согнуты, тело расслаблено. Положа руку на живот, смотрите в глаза участнику, который стоит, напротив. Далее глубоко вдохните и со звуком выдохните. Поддерживайте звучание столько, сколько сможете. Это упражнение необходимо повторить 16 раз и делать это нужно медленно, чтобы не было головокружения. Нельзя сдерживать звуков, которые вам хочется произнести. Любые помехи в процессе дыхания необходимо сознавать.

По окончании упражнения, нужно встряхнуть тело, свесив руки по сторонам, сгибая и выпрямляя колени. Чтобы себя как-то активизировать, несколько раз подпрыгните.

Нужно произносить такие звуки:

А — благотворно влияет на весь организм;

Е — влияет на щитовидную железу;

И — влияет на мозг, глаза, нос, уши;

О — влияет на сердце, легкие;

У — влияет на органы, которые находятся в области живота;

Я — влияет на работу всего организма;

М — влияет на работу всего организма;

Х — способствует очищению организма;

ХА — повышает настроение.

Приветствие: «Хорошие новости»

Члены группы, приветствуя друг друга, описывают событие, которое связано с успехом или достижением того, кто говорит.

Основная часть

Игра «Теремок»

События в игре соответствуют сказке «Теремок», только участники должны предложить 5 положительных качеств, чтобы попасть в него.

Затем, когда все находятся в теремке, они образуют круг, берутся за руки, закрывают глаза и мысленно рассказывают о своих качествах остальным участникам.

Информационный блок:

Мы все ценим уверенность и хотим ее обрести! Она – основная добродетель современного мира. Кто является примером уверенного в себе человека? Какой-нибудь лидер партии, нобелевский лауреат или президент банка. Психологи имеют другое мнение. Они утверждают, что самым уверенным является человек, который сидит на пеньке посреди полянки, грызет горбушку и чувствует себя нормально.

В действительности «он не уверен в себе» и испытывает ... стыд особого рода – *стыд за себя*. Внутри себя он ощущает, что ему необходимо подняться до определенного уровня, чтобы его не осуждали окружающие. Человек подозревает, что он не соответствует определенным критериям и нормам. Успешная карьера, положение в обществе, счет в банке часто подтверждают то, что что «я могу», «я состоялся», «я получил хорошую оценку». Уверенный человек не боится стыда, даже если он ничего не делает или делает это плохо.

Абсурдность ситуации в том, что мнение других людей и их отношение значат для человека больше, чем его собственная оценка. Неуверенный в себе человек не ценит себя высоко, поэтому зависит от мнения других. Он не принимает себя таким, каким он есть, поэтому пытается себя улучшить, используя деньги, карьеру, пластические операции. Впоследствии люди, которые его окружают, становятся «осуждающими родителями». Но! Каждый человек может заработать определенное количество денег, до определенного уровня быть красивым и пр.

По мнению психологов, личность должна состоять из трех компонентов:

1) *Бессознательная часть: инстинктивная, «внутренний ребенок», источник желаний, Ид (Оно).*

Основные инстинкты заключается в том, чтобы испытывать удовольствие и быть в безопасности, представление которого для каждого человека разное. Чувство стыда возникает в результате удовлетворения основного инстинкта, так как инстинкт и общественная мораль – несовместимые вещи.

2) *Сознательная часть: мыслительная, «внутренний взрослый», Эго (Я).*

Эго – хитрое. Оно разумно подсказывает человеку, как удовлетворять свои инстинкты и при этом не конфликтовать с окружающими.

3) *Сверхсознательная часть — «надстройка» над личностью (мораль, общепринятые правила, которые сформированы под влиянием родителей, а потом и общества): Суперэго (Сверх-я), «внутренний родитель».*

Суперэго наблюдает за нами. Осуждает или одобряет наши стремления и порывы.

У уверенного человека все три части находятся в равновесии: «внутренний взрослый» находит такие пути удовлетворения желаний «внутреннего ребенка», чтобы не возмутился «внутренний родитель». У неуверенных людей Эго – «внутренний взрослый» является слабым. Суперэго, наоборот, чрезмерно развито и является критичным «внутренним родителем», перед которым «внутренний ребенок» не может защитить себя и постоянно испытывает стыд.

Существуют простые качества поведения, которые отличают уверенных в себе людей.

Уверенные люди разговаривают громко, смотрят в глаза собеседнику, выдерживают дистанцию общения. Держат паузу в разговоре, не перебивают партнера, четко выражают свои мысли. От людей, уверенных в себе, не услышишь оскорблений, упреков и обвинений. Уверенность формируется в процессе социализации человека.

Упражнение» Парижская выставка:

(в группах по 4-5 человек)

Команда является фирмой, которая производит человеческие качества. Командам дается время для того, чтобы обсудить производимые фирмой качества. Для этого необходимо высказать каждому участнику, что вы в нем цените. После этого решить, какое из этих качеств представить на Парижской выставке. Затем каждая команда пишет на табличке название одного ценного качества и рассказывает, какие качества она представляет в своем павильоне.

В заключении результаты выставки обсуждаются.

Упражнение «Я в тебе уверен»:

Участники объединяются в пары, садятся друг напротив друга и некоторое время молчат, глядя в глаза. Это сложно и непривычно.

Далее нужно высказаться по очереди, начиная фразу такими словами: «Я уверена, что ты...».

Рефлексия:

- Что вы чувствуете сейчас?
- Меняются ли ваши чувства на протяжении упражнения?
- Какой этап упражнения является самым сложным?

Упражнение «Я самый лучший»

Участники должны образовать два круга: внешний и внутренний. Затем они расходятся на расстояние. Двигаясь навстречу друг другу, участники кругов вглядываются в лицо встречному, утверждая «Я – самый лучший, я – самый красивый и пр.».

Упражнение «Путешествие»

Психолог предлагает участникам удобно сесть и послушать спокойную музыку.

Закройте глаза... Представьте, что вы путешествуете, знакомитесь с различными людьми.

Вы едете полем. Вокруг летают бабочки и стрекозы, жужжат пчелы, поют птицы, пахнет цветами и свежей травой. На холме вы видите красивый дворец и хотите посетить его. Вы едете по дороге, которая ведет к дворцу.

Во дворце все красиво и удобно, и вы понимаете, что здесь находится что-то важное для вас, поэтому двигаетесь уверенно и легко.

Представьте, что вы нашли то, что хотели... И все остается с вами. А сейчас глубоко вдохните и выдохните. Возьмите все хорошее, что было с вами, и потихоньку возвращайтесь к нам.

Рефлексия:

— Какие чувства вы испытываете после путешествия?

Заключительная часть

Упражнение «Аплодисменты»

Участники тают в круг. В центре находится один человек, а остальные ему аплодируют столько, сколько ему нужно. Затем он благодарит группу и становится в круг. Далее выходит следующий участник.

Упражнение «Гармошка»

Каждый человек хочет знать мнение окружающих о себе. Поэтому необходимо передавать листок с именем участника, где нужно написать свои впечатления и черты характера человека. Нельзя подписываться и видеть ответы других участников, поэтому лист складывается гармошкой и передается другому.

Рефлексия:

Каждый должен сказать несколько слов о своих чувствах, касающихся того, что ему написали.

Упражнение «Рефлексивная мишень»

Прощание.

Упражнение «Благодарю тебя»

Занятие 4. Работа с «внутренним ребенком»

Цели:- Отработать навыки ведения положительного внутреннего диалога с самим собой, овладеть психотехническими приемами, которые направлены на осознание положительного образа «я».

- Развить навык быстрого программирования действий, оценивания себя и своих поступков, коррекции результатов;
- Помочь участникам научиться видеть неблагоприятные жизненные ситуации позитивно.

Оборудование: бумага, ручки, магнитофон, карточки с рекомендациями, составленными Мадэлин Беркли – Алэн, рефлексивная мишень.

Вводная часть

Приветствие «Лучшее качество»

Участники, двигаясь по комнате, подходят друг к другу и обмениваются комплиментами. При этом не нужно торопиться, необходимо, чтобы каждый участник обратился ко всем членам группы.

Упражнение «Массаж»

Двигаясь друг за другом по кругу, участники делают массаж плечевых мышц.

Основная часть

Упражнение «Я забочусь...»

Следует написать список тех людей, о ком вы должны заботиться.

Необходимо представить, что вы имеете маленькую частицу, которая очень спокойна и счастлива, не имеет страхов и забот о будущем. Это частица – вы сами, только вы должны помнить об этом.

Обсуждение.

Что является частицей? (Это наш ребенок, состояние ребенка).

Посмотрите список тех, о ком вы заботитесь. Можно прочитать его вслух. Есть ли в этом списке вы? Если нет, то почему? Ведь мы не можем осчастливить других, если не счастливы сами.

Упражнение «Внутренний ребенок»

В фрустрирующей ситуации включается наш «внутренний ребенок», и действуем, учитывая данное эго-состояние. Как действуют дети в ситуации, которая им не нравится? Они начинают топтать ногами, обзывать, обижать и плакать, прячутся и убегают. Мы делаем то же самое, и это естественно. Это эго-состояние отвечает за наши чувства. Если нам плохо, плохо и нашему «внутреннему ребенку». Сейчас вы должны представить себя ребенком 4-5 лет. Рассмотрите, как вы одеты, каким цветом ваши волосы, какое выражение лица. Теперь угостите этого ребенка чем-нибудь, возьмите на руки и скажите: «Я тебя люблю и всегда буду тебя защищать». Затем посмотрите на выражение лица ребенка, и, уменьшив его до размеров горошины, положите в свое сердце.

Упражнение «Порой я балую себя»

Вся информация, которую вы будете писать, будет строго конфиденциальной. Будьте максимально искренними, не смотрите в листы других участников. Если кто-то захочет прочитать записи, он вправе это сделать.

Запишите все дела, которые вы с удовольствием выполняете. Когда списки будут готовы, участники должны отметить, как часто они выполняют их. Затем участники могут высказать собственное мнение, которое касается важности сделать что-нибудь приятное себе.

Дальше группа должна разбиться на тройки, получить карточки с рекомендациями, которые были составлены М. Беркли-Ален. Они отмечают в них те пункты, которые касаются только их, но которые они выполняют не часто или не выполняют совсем, и дополняют данный список своими оригинальными позициями.

Эти способы участники должны записать на стикерах и закрепить на листе ватмана.

Обсуждение: высказывание участников должно быть свободным и касаться способов, с помощью которых они могут побаловать себя.

«Девять советов М. Беркли – Ален»

1. Увеличьте свой перерыв на полчаса.
2. Сделайте себе небольшой подарок.
3. Побудьте некоторое время в одиночестве.
4. Займитесь своим любимым делом.
5. Проведите полдня за «ничего неделанием».
6. Займитесь тем, на что никогда не хватало времени.
7. Позвольте в выходной себе подольше поспать.
8. Расскажите друзьям и родственникам о своих достижениях.
9. Купите себе любую безделушку, используя деньги из своих сбережений.

Упражнение «Волшебная чашка»

Садитесь поудобнее, положите руки на колени, закройте глаза, дышите спокойно и глубоко, расслабьтесь. Представьте белый экран, на котором находится ваша любимая чашка, и сосредоточьтесь на нем. Раскрасьте чашку на свой вкус и еще раз посмотрите на нее. Затем вы должны наполнить ее напитком, который вы любите. Мысленно рядом с вашей чашкой нарисуйте чужую, которая будет пустой. Наполните ее, перелив часть жидкости из своей чашки. И так далее... Теперь посмотрите в свою чашку, и увидите, что она снова наполнена. Что произошло?

Ваша чашка является волшебной, так как она наполнена добротой и уверенностью! Затем вы должны открыть глаза и сказать: «Это я! Это моя чашка и она у меня есть!».

Рефлексия

— Что вы почувствовали после того, как выполнили это упражнение?

Техника НЛП «Ваш ребенок»

Мысленно найдите приятной место вне помещения.

Представьте, что у ваших ног находится линия всей вашей жизни. Отыщите на ней участок, где вы были ребенком, который счастлив, полон сил и надежд.

А теперь вам необходимо подумать, какими качествами обладал тот

ребенок, и которых вам не хватает.

Мысленно перешагните тот участок и обнимите ребенка.

Чем крепче вы его обнимаете, тем сильнее наполняетесь той энергией, бодростью.

Теперь вернитесь на прежнее место, и подумайте о том, нужны ли вам те качества, которые вы получили от ребенка. Проверьте, комфортно ли себя вы чувствуете с ними.

Если ответ: «нет», то нужно вернуться на тот участок детства и встретиться с ребенком, обнять его, поблагодарить и рассказать, каким он будет в будущем. А затем вернуться в настоящее.

Упражнение «Письмо самому себе любимому»

Люди разные и образ «Я» может быть «хорошим» и «правильным». Но нет правильного внутреннего мира, есть гармоничное и не гармоничное состояние нашего внутреннего мира. Чтобы достичь гармонии с самим собой, нужно использовать образ «Я».

Затем следует собрать все, о чем мы говорили сегодня и написать письмо самому себе.

Оно является заключительным этапом. Его можно зачитывать только по согласию автора и группы.

Упражнение «Рефлексивная мишень»

Прощание.

Упражнение «Благодарю тебя»

Занятие 5. Заключительное

Цели:

- Развивать навыки формирования произвольного контроля и способностью сознательно управлять своими действиями, состоянием и побуждением;
- Развивать настойчивость и самообладание.

- Рефлексия собственных достижений, построение перспективы развития. Оказать психологическую поддержку друг другу. Завершить работу группы.

Оборудование: бумага, фломастеры, ручки, магнитофон.

Вводная часть

Приветствие «Спасибо тебе...»

Участники должны по очереди поприветствовать друг друга и поблагодарить за любой поступок или качество.

Упражнение «Как чихает слон»

Участникам задается вопрос о том, слышали ли они, как чихает слон. Многие скажут: «Нет». Тогда ведущий объединит участников в три группы. Первая должна крикнуть слово «ящички», другая – «хрящички», третья – «поташчили». По команде все выкрикивают свои слова, и получается звук, который напоминает чихание слона.

Разминка» Прощальный подарок»

Каждый участник должен рассказать, чтобы он подарил своему соседу, который находится справа, на прощание и почему. Сосед в свою очередь, должен поблагодарить и рассказать о чувствах, которые он испытывает.

Основная часть

Упражнение «Рисуем пожелания»

Все участники получают бумагу для рисования и фломастеры, затем подписывают их и передают соседу, который находится слева. Теперь участники должны написать или нарисовать пожелание автору листка. Этот листок передается до тех пор, пока он не вернется своему хозяину. Каждый может высказаться по поводу пожеланий и оставить их на память.

Упражнение «Хвосты»

Каждый участник группы берет бумагу, ручку и делит лист на две колонки: левую, где записывает все, что он не додал, правую – все, о чем не попросил. В течении 10 минут они записывают в соответствующие колонки

свои «хвосты». Затем каждому члену группы разрешают выбрать один «хвост», от которого он может избавиться прямо сейчас.

Упражнение «Чемодан»

Члены группы по очереди каждому участнику собирают «чемодан пожеланий», восхищаясь при этом положительными сторонами личности и формулируя свои пожелания.

Метафора «Бабочка»

Жил в селении мудрец, к которому люди приходили советоваться. Однажды в нем появился злой человек и захотел доказать, что мудрец не так умен, как кажется. Он решил поймать бабочку и, зажав ее между ладонями, попросить мудреца угадать, жива она или нет. Если мудрец скажет, что жива – придавлю ее, а если мертва – отпущу бабочку. Таким образом, мудрый человек окажется опозоренным.

Завистник собрал людей и пошли к его дому. Мудрец вышел на крыльцо.

Злой человек крикнул ему: «Скажи, бабочка в моих руках, жива или нет?». Мудрец помолчал и сказал: «Все в твоих руках»

Упражнение «Подсолнух»

Участники садятся в круг и закрывают глаза. Они должны вспомнить, как пришли на первое занятие. Затем тренер предлагает им открыть глаза и медленно подняться. Почувствовать, что они стали ближе друг к другу и превратились в одну группу. Далее участники кладут руки на плечи соседям... и представляют, что все они – цветок подсолнуха, который качается под дуновением ветра. Затем они, закрыв глаза, медленно покачиваются влево, вправо в течении 30 секунд.

Продолжая двигаться в том же ритме, участники открывают глаза и смотрят на остальных участников, встречаясь при этом взглядами.

Далее они постепенно останавливаются, закрывают глаза и убирают руки с плеч соседей... При этом они осознают, что подсолнух созрел и каждый из них превратился в самостоятельное семечко подсолнуха... Члены

группы медленно разворачиваются наружу и чувствуют, как ветер уносит их далеко от подсолнуха. Вы теперь один, но имеете огромный запас энергии зародыша...

Вы чувствуете энергию в своем теле... и говорите себе: «Я полон жизненной силы и могу расти и развиваться...».

Заключительная часть

Упражнение «Горячий стул»

В центр круга ставят стул, который называют «горячим». Все участники по очереди должны присесть на этот стул и сказать все, что он захочет, учитывая три условия:

- говорить необходимо только то, что касается работы данной группы;
- участник не должен молчать;
- остальные члены группы должны только слушать, что бы ни говорил участник на стуле. Это его мысли, которые должны восприниматься такими, какие они есть. У каждого есть возможность высказаться.

Прощание.

Разработав трениговую программу по формированию системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22 - 35 лет, проверим ее эффективность, анализ результатов которой представим в следующем параграфе.

3.3. Результаты экспериментального исследования по формированию системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22 - 35 лет

Проведем анализ и интерпретацию данных с целью установления наличия или отсутствия положительной динамики результатов после применения программы, результатов исследования по методике В.И.

Моросановойи тесту-опроснику А.В.Зверькова и Е.В.Эйдмана для изучения саморегуляции.

По каждой шкале были подсчитаны средние значения, которые занесены в таблицу 9. Рассмотрим динамику показателей саморегуляции преподавателей до и после тренинговых занятий.

Результаты исследования представлены в таблице 9 и в виде диаграммы на рис. 2.

Таблица 9

Средние показатели саморегуляции преподавателей по шкалам и группе преподавателей в возрасте 22-35 лет до и после тренинговой программы

| Шкалы | До | После |
|-----------------------------|------|-------|
| Самостоятельность | 5,6 | 7,0 |
| Программирование | 6,6 | 7,0 |
| Моделирование | 5,8 | 7,3 |
| Оценка результатов | 6,4 | 7,4 |
| Планирование | 6,8 | 8,6 |
| Гибкость | 7,6 | 8,3 |
| Общий уровень саморегуляции | 32,4 | 38,0 |

Для более явного представления результаты представим в виде диаграммы рис. 2.

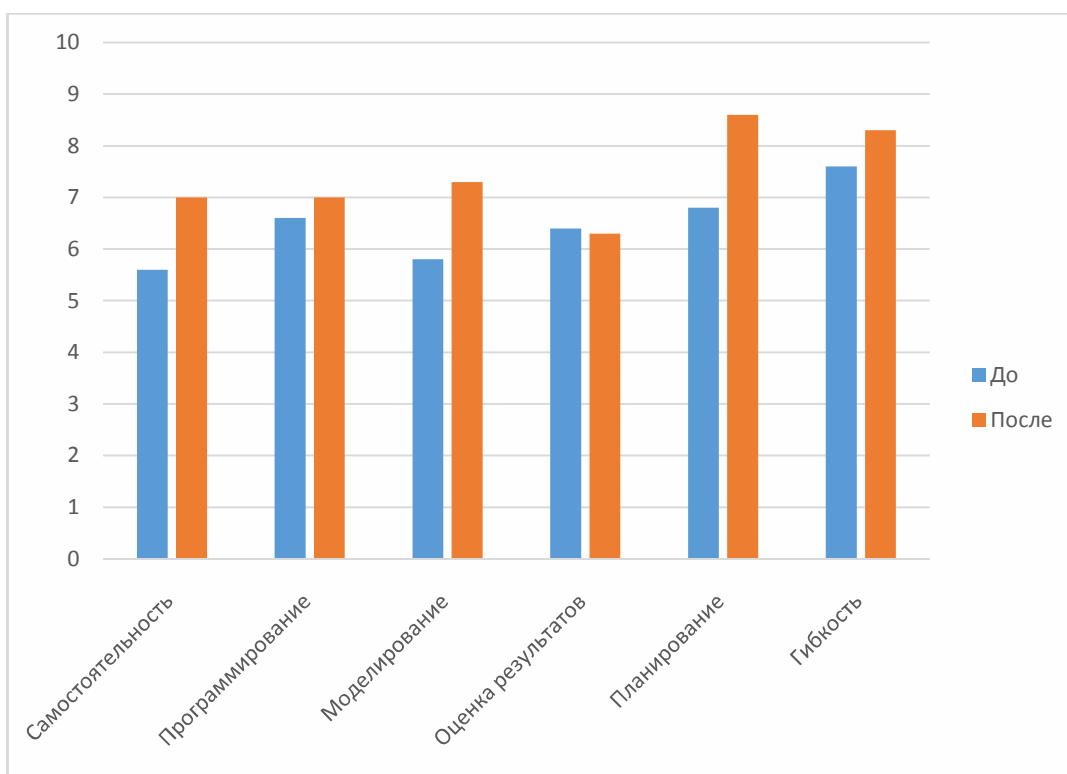


Рис. 2. Средние показатели саморегуляции преподавателей по шкалам в группе преподавателей в возрасте 22-35 лет до и после тренинговой программы

Анализ результатов повторного диагностирования педагогов после внедрения разработанной программы позволил выявить положительную динамику по всем шкалам, что способствовало доказательству гипотезы.

После внедрения тренинговой программы в сравнении с изначальным уровнем сформированности компонентов саморегуляции, в результате анализа результатов исследования по методике Моросановой был получен значительно выше показатель по шкале «Общий уровень саморегуляции» выявлен $M_x=38,0$; данный показатель был значительно ниже до применения разработанной программы – $M_x= 32,4$.

Эти данные говорят о том, что у педагогов после применения программы сформированности индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности, находится на более высоком уровне развития, чем до применения тренинга.

Высокий результат по шкале «Оценка результатов» ($M_x=7,4$), говорит о том, что у преподавателей после применения тренинговой

программы развитость и адекватность оценки себя и результатов своей деятельности и поведения выше, чем до эксперимента. Проведя сравнение группы, до применения тренинговой программы и после по критерию Манна –Уитни были выявлены статистические различия по данной шкале, потому что $U_{Эмп} = 4.5$ достигает статистической значимости.

Высокий результат по шкале «Программирование» ($M_x = 7,0$) у группы после применения программы тренинга в сравнении с изначальным показателем ($M_x = 6,6$), это говорит о том, что возрос уровень развития программирования своих действий – потребности продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Проведя сравнение группы, до применения тренинговой программы и после по критерию Манна –Уитни были выявлены статистические различия по данной шкале, потому что $U_{Эмп} = 3.5$ достигает статистической значимости.

Ведущим является регулятивный процесс планирование у преподавателей экспериментальной группы ($M_x = 8,6$), (изначальные данные $M_x = 6,8$) что говорит о том, что у преподавателей этой группы сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы их реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно. Проведя сравнение группы, до применения тренинговой программы и после по критерию Манна –Уитни были выявлены статистические различия по данной шкале, потому что $U_{Эмп} = 2.5$ достигает статистической значимости.

Возросли также показатели по шкале «гибкость» ($M_x = 7,6$ после эксперимента, а до эксперимента $M_x = 6,8$), что свидетельствует о пластичности всех регуляторных процессов. При возникновении непредвиденных обстоятельств люди, у которых развита гибкость, легко перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, способны быстро оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. Проведя сравнение группы, до применения тренинговой программы и после по критерию Манна –Уитни были выявлены

статистические различия по данной шкале, потому что $U_{Эмп} = 4.5$ достигает статистической значимости.

Возросли также показатели по шкале «Самостоятельность» (с $M_x=5,6$, до $M_x=7,0$). Это свидетельствует о более высокой развитости регуляторной автономности у преподавателей после применения тренинговой программы. То есть у преподавателей стала лучше развита автономность в организации своей активности, способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать, как промежуточные, так и конечные результаты деятельности. Проведя сравнение группы, до применения тренинговой программы и после по критерию Манна –Уитни были выявлены статистические различия по данной шкале, потому что $U_{Эмп} = 1.5$ достигает статистической значимости.

По шкале «Моделирование» высокий показатель у экспериментальной группы (до эксперимента $M_x=5,8$, после $M_x=7,3$), свидетельствует о том, что возрос уровень развития представлений о системе внешних и внутренних значимых условий, степень их осознанности, детализированности и адекватности. Проведя сравнение группы до применения тренинговой программы и после по критерию Манна –Уитни, были выявлены статистические различия по данной шкале, потому что $U_{Эмп} = 1.5$ достигает статистической значимости.

Проанализируем результаты, полученные в ходе опроса по методике Зверькова и Эйдмана. Результаты данного опроса представлены в таблице 10.

Результаты диагностики волевой саморегуляции по опроснику
Зверькова и Эйдмана преподавателей в возрасте 22-35 лет до и после
тренинговой программы

| Шкалы | До | После |
|-----------------------|------|-------|
| Волевая саморегуляция | 15,5 | 22,4 |
| Настойчивость | 9,8 | 13,9 |
| Самообладание | 8,6 | 12,1 |

Из таблицы 10 видим, что уровень волевой саморегуляции в экспериментальной группе после применения тренинговой программы ($M_x=19,5$) значительно выше, нежели до ее применения ($M_x=15,5$). Таким образом, можем говорить о том, что разработанная тренинговая программа способствует формированию уровня волевой саморегуляции преподавателей в возрасте 22-35 лет. Проведя сравнение группы до применения тренинговой программы и после по критерию Манна –Уитни были выявлены статистические различия по данной шкале, потому что $U_{ЭМП} = 2,5$ достигает статистической значимости.

А также возрос у преподавателей уровень настойчивости (до эксперимента $M_x=9,8$, после $M_x=13,9$). Проведя сравнение группы, до применения тренинговой программы и после по критерию Манна –Уитни были выявлены статистические различия по данной шкале, потому что $U_{ЭМП} = 13$ достигает статистической значимости. Таким образом, можем говорить о том, что разработанная тренинговая программа способствует развитию у преподавателей настойчивости.

Значительно возрос также уровень самообладания преподавателей экспериментальной группы (до эксперимента $M_x=8,6$, а после $M_x=12,1$). Проведя сравнение группы, до применения тренинговой программы и после по критерию Манна –Уитни были выявлены статистические различия по

данной шкале, потому что $U_{Эмп} = 4.5$ достигает статистической значимости. Таким образом, можем говорить о том, что разработанная тренинговая программа способствует развитию у преподавателей настойчивости. Проверим различие показателей исследуемой нами группы по шкале «Самообладание». Нами были выявлены статистические различия в группе до и после применения тренинговой программы (потому что $U_{Эмп} = 5.5$ достигает статистической значимости).

Таким образом, более высокий уровень самообладания у педагогов сформировался благодаря разработанной тренинговой программе.

Таким образом, анализ и интерпретация результатов исследования особенностей системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО в возрасте 22-35 лет показал, что разработанная тренинговая программа способствует формированию у молодых педагогов настойчивости, самообладания и уровня общей саморегуляции.

Таким образом, мы смогли подтвердить третью часть выдвигаемой нами гипотезы о том, что система саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей СПО 22-35 лет будет сформирована, если: программа формирования системы саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО 22-35 лет будет разработана на основе результатов эмпирического исследования взаимосвязи сформированности системы саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО разного возраста и успешностью их профессиональной деятельности; программа формирования системы саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО 22-35 лет будет проводиться в форме тренинговых занятий.

Выводы по главе 3

Таким образом, в исследовании нам удалось выявить положительную динамику по всем средним показателям саморегуляции по шкалам в группе преподавателей в возрасте 22-35 лет до и после тренинговой программы. Что является доказательством того, что тренинг является эффективным педагогическим условием формирования саморегуляции поведения и профессиональной деятельности педагогов организаций СПО.

Заключение

На современном этапе социально-экономического и политического развития нашего общества возрастают требования к личности, что, в свою очередь, диктует необходимость дальнейшего совершенствования процесса подготовки подрастающего поколения к жизни и труду. Сегодня особую значимость приобретают исследования проблемы саморегуляции субъектами образования образовательной деятельности, изучение регуляторных психологических механизмов, обеспечивающих раскрытие потенциальных возможностей личности в деятельности, стимуляции ее внутренней и внешней активности.

В связи с этим целью нашего исследования являлось: выявить, теоретически обосновать и эмпирически установить взаимосвязи: особенностей системы саморегуляции поведения, деятельности и возраста преподавателя СПО; сформированности системы саморегуляции поведения деятельности и успешности профессиональной деятельности преподавателей; теоретически обосновать и экспериментально выявить педагогические условия формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей СПО 22-35 лет.

Цель решалась поэтапно.

На первом этапе эмпирического исследования было проведено:

1. Формирование трех эмпирических выборок по возрастному критерию, состоящих из преподавателей СПО;
2. Диагностика сформированности системы саморегуляции поведения и деятельности в трех эмпирических выборках, сформированных по возрастному критерию;
3. Диагностика профессиональной успешности преподавателей СПО;

На втором этапе исследования:

4. Анализ и интерпретация данных с целью установления наличия или отсутствия связей между особенностями системы саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО и их возрастом;

5. Анализ и интерпретация данных с целью установления наличия или отсутствия связей между профессиональной успешностью преподавателей СПО и особенностями их системы саморегуляции поведения и деятельности

Третий этап исследования включал:

6. Проведение педагогического эксперимента по проверке педагогических условий формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей СПО 22-35 лет;

7. Анализ и интерпретация данных с целью установления эффективности педагогических условий формирования системы саморегуляции поведения и деятельности преподавателей СПО 22-35 лет;

8. Формулировку выводов исследования, апробацию результатов исследования и оформление магистерской диссертации.

Исследование проводилось на базе ГАПОУ ТО «Ишимский многопрофильный техникум». В эксперименте приняли участие 30 человек. Выборку составили преподаватели в возрасте от 22 до 35 (10 человек), преподаватели от 35 до 55(60) (10 человек) и преподаватели от 61 до 75 (10 человек).

Для диагностики сформированности системы саморегуляции поведения и деятельности педагогов, мы опирались на следующие критерии, выделенные В.И. Моросановой:

- планирование целей;
- гибкость и самостоятельность;
- моделирование значимых для достижения цели условий;
- программирование действий;
- оценивание;
- коррекция результатов;

- способность сознательно управлять своими действиями, состоянием и побуждением;

- настойчивость и самообладание.

Эти критерии взаимосвязаны между собой и могут осуществляться как последовательно, так и параллельно.

Были применены следующие методики: Опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, и Тест-опросник А.В.Зверькова и Е.В.Эйдмана для изучения саморегуляции.

Для того чтобы выполнить поставленную цель, и проверить выдвинутую нами гипотезу, а также для изучения выделенных нами критериев успешности педагогов в профессиональной деятельности, таких как - мотивация достижения успеха, особенности взаимодействия в коллективе; особенности самооценки педагогом профессиональной деятельности, – мы использовали следующую батарею методик:

1.Тест-опросник А. Мехрабиана, направленный на измерение мотивации достижения (модификация М. Ш. Магамед-Эминова). Цель: исследовать мотивацию достижения успеха в профессиональной деятельности

2. Методика «Потребность в достижении» Ю.М. Орлова. Цель: изучить потребность в достижении успеха.

3. Методика «Поведение в конфликтной ситуации» К. Томаса. Цель: изучить стиль поведения в конфликтной ситуации.

4. Уровень самооценки педагога (анкета). Цель: изучение самооценки профессиональной деятельности.

Проведенное исследование позволило сделать следующие теоретические выводы:

В результате анализа теоретических источников нами было установлено, что:

1. Саморегуляция поведения и деятельности – этосистемноорганизованный психический процесс по инициации, построению,

поддержанию и управлению всеми видами формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом целей (О.А. Конопкин), развитие которой описывается ее индивидуальным профилем (В.И. Моросанова).

2. Структурными звеньями системы саморегуляции поведения и деятельности, в соответствии с концепцией В.И. Моросановой, выступают: планирование целей, моделирование значимых для достижения цели условий, программирование действий, оценивание, коррекция результатов, а также такие личностные особенности как «самостоятельность» и «гибкость».

3. Успешность профессиональной деятельности – это достижение работником значимой цели и преодоления или преобразовании условий, препятствующих достижению данной цели. Профессиональная успешность является *многоуровневым конструктом*, который включает в себя множество компонентов.

4. Критериями успешности профессиональной деятельности педагога выступают:

- мотивация достижения успеха как показателя успешности профессиональной педагогической деятельности;
- особенности взаимодействия в коллективе как показателя эффективности психолого-педагогического общения;
- самооценка педагогом профессиональной деятельности как показатель личности педагога.

5. Педагогические условия – один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие. Поэтому под формированием системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у преподавателей организаций СПО мы понимаем системно организованный внешний (совокупность возможностей образовательной и

материально-пространственной среды) процесс, воздействующий на личностный и процессуальный аспекты психического процесса преподавателя организаций СПО по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами формами внешней и внутренней активности, которые направлены на достижение принимаемых субъектом профессиональных целей.

6. Профессионально-педагогический тренинг рассматривается нами как форма организации деятельности в процессе профессионально-педагогической подготовки, направленная на развитие личностных и профессиональных качеств преподавателя СПО путем актуализации знаний в устойчивые психические образования: умения, навыки, качества, которые реализуются в процессе восстановительной тренировки отдельного действия в условиях индивидуализации, систематичности, повторения и рефлексии.

В эмпирическом исследовании были сформулированы следующие выводы:

1. У более старших по возрасту преподавателей СПО сформированность индивидуальной системы, осознанной саморегуляции произвольной активности, находится на более высоком уровне развития, чем у молодых преподавателей;

2. Рассматривая выраженность отдельных компонентов системы саморегуляции в зависимости от возраста, мы смогли определить:

- гибкость не зависит от возраста преподавателя;
- чем старше педагог, тем выше уровень самостоятельности;
- с возрастом повышается уровень настойчивости педагогов;
- более высокий уровень самообладания у педагогов формируется с возрастом, то есть, чем старше педагог, тем выше уровень его самообладания;

3. Мотивация достижения как один из критериев успешности профессиональной деятельности преподавателей СПО и общий уровень саморегуляции находятся в прямой линейной зависимости. Это дает нам

основания утверждать, что чем выше мотивация достижения, тем выше общий уровень саморегуляции, а чем выше стремление к избеганию неудач, тем ниже общий уровень саморегуляции.

4. У педагогов с высоким уровнем саморегуляции преобладающим является стиль поведения «сотрудничество»; у педагогов со средним уровнем саморегуляции преобладающим является стиль поведения «компромисс»; у педагогов с низким уровнем саморегуляции преобладающим является стиль поведения «избегание». Таким образом, чем выше уровень саморегуляции, тем больше педагоги склонны сотрудничать и находить компромиссы во время конфликта;

5. Чем выше общий уровень саморегуляции педагогов, тем выше уровень успешности в профессиональной деятельности по самооценке педагогов организаций СПО.

6. Программа тренинговых занятий, разработанная на основе результатов эмпирического исследования взаимосвязи сформированности системы саморегуляции поведения и деятельности у преподавателей СПО разного возраста и успешностью их профессиональной деятельности выступает эффективным педагогическим условием формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности преподавателей организаций СПО 22-35 лет.

Таким образом, полученные нами в ходе исследования результаты доказывают выдвинутую нами гипотезу.

Дальнейшая работа по проблеме диссертации видится в разработке модели формирования системы саморегуляции поведения и профессиональной деятельности у педагогов 22-35 лет, используя в комплексе совокупность методов интерактивного обучения, психолого-коррекционной и развивающей работы.

Библиография

1. Абульханова – Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова – Славская. – М.: Наука, 2010. – 254с.
2. Абульханова – Славская, К. А. Диалектика человеческой жизни: (Соотношение философского, методологического и конкретно-научного подходов к проблеме индивида) [Текст] / К. А. Абульханова – Славская. – М.: Мысль, 2007. – 240с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Проблема личности в психологии [Текст] / К. А. Абульханова – Славская // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – С. 270 – 374.
4. Алексеев, А.В. Себя преодолеть [Текст]/ А.В. Алексеев. - М.: Физкультура и спорт, 2012. - 244с.
5. Ананьев, Б. Г. Психология и проблема человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев / Под ред. А .А. Бодалева. – СПб.: Питер, 2006. – 382 с.
6. Арсеенко, Е.А. Обучение юных гимнасток методам саморегуляции [Текст]/ Е.А.Арсеенко. - Белгород: БелГУ, 2014. - 556с.
7. Асеев, В. Г. Мотивация поведения и формирование личности [Текст] / В.Г.Асеев. – М.:Мысль, 2006. – 158 с.
8. Аткинсон, Дж.В. Теория о развитии мотивации [Текст]/ Дж.В. Аткинсон. – М.: Аквареть, 2012. - 367 с.
9. Барулин, В.С. Основы социально-философской антропологии [Текст]/ В.С. Барулин. - М.: Академкнига, 2012 – 230
10. Бестужев, И. В. Рабочая книга по прогнозированию [Текст]/ И. В. Бестужев. – М.: Мысль, 2012. – 430 с.
11. Битянова, Н. Р. Проблема саморазвития личности в психологии: Аналитический обзор [Текст] / Н. Р. Битянова. – Ростов на Дону: Гефест, 2008. – 48 с.

12. Галанина М. А. Воспитание профессиональной успешности преподавателей в педагогическом процессе колледжа [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук / М.А. Галанина. – СПб., 2012. – 24 с.
13. Галюк, А. Д. Особенности представлений молодежи о жизненном успехе в современной России [Текст]: Дис. ... канд. соц. наук. / А. Д. Галюк. – Екатеринбург: 2014. – 138 с.
14. Гиссен, Л.Д. Время стрессов [Текст]/ Л.Д. Гиссен. - М.: Физкультура и спорт, 2013. – 122с.
15. Грецов, А.Г. Психологические игры для старшеклассников и преподавателей [Текст] / А.Г. Грецов. – СПб.: Питер, 2013. – 163с.
16. Гримак, Л.П. Общение с собой [Текст]/ Л.П. Гримак. - М.: Политиздат, 2015. – 523с.
17. Гройсман, А. Л. Личность, творчество, регуляция состояний [Текст] / А.Л. Гройсман. – М.:Академия, 2008. – 436 с.
18. Даниличева, Н. А., Балакирева Л. А. Психология профессионального успеха [Текст]/ Н. А. Даниличева. - СПб.: 000 «СЛП», 2015. -144 с.
19. Данилова, Е.Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии [Текст]/ Е.Е. Данилова. - М.: Академия, 2009. – 234с.
20. Данилова, Е.Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии [Текст] / Е.Е. Данилова. - М.: Академия, 2008. – 223с.
21. Денни, Р. Установка на успех. Персональный определитель потенциала устойчивости [Текст] / Р. Денни. - СПб.: Питер, 2012. – 321с.
22. Дикая, Л. Г. Становление новой системы психической регуляции в экстремальных условиях деятельности [Текст] / Л. Г. Дикая // Принцип системности в психологических исследованиях. – М.: Академия, 2010. – С. 103 – 114.
23. Доценко, Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита [Текст] / Е. Л. Доценко. - М.: Изд. МГУ, 2012. - 344 с.

24. Ершов, А.А. Личность и коллектив: Межличностные конфликты в коллективе и их разрешение [Текст] / А.А. Ершов. – Л.: Знание, 2013. – 125с.
25. Жукова, Ю.М. Введение в практическую социальную психологию [Текст] / Ю.М. Жукова. - М.: Смысл, 2014. – 224с.
26. Завязкин, О.В. Самоконтроль и саморегуляция [Текст] / О.В. Завязкин. – М.: Лицей здоровья, 2009. - 320 с.
27. Зеер, Э. Ф. Психологические основы профессионального становления личности инженера – педагога [Текст]: Автореф. дис. докт. психол. наук. / Э. Ф. Зеер. – Свердловск, 2015. – 15с.
28. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М.: 2009. – 360 с.
29. Иванников, В. А. Психологические механизмы волевой регуляции [Текст] / В.А. Иванников. - Изд.2.е. – М.: Изд-во МГУ, 2008. – 144 с.
30. Кандыба, В.П. Психическая саморегуляция [Текст] / В.П. Кандыба. - М.: Лицей здоровья, 2012. - 448 с.
31. Климов, Е. А. Индивидуальный стиль деятельности [Текст] / Е.А. Климов // Психология индивидуальных различий. Тексты/ под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. - С. 74-77.
32. Конопкин, О. А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения [Текст] / О. А. Конопкин // Психология личности в социальном обществе. – М.: Изд-во МГУ, 2009. – С. 158 – 172.
33. Корнеева, Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции профессиональной деятельности [Текст] / Л.Н. Корнеева // Вестник ЛГУ.- 2009. - Вып. 4. - С. 91-96.
34. Краткий словарь психологических терминов [Электронный ресурс]. – http://polbu.ru/morozov_psychology/ch37_i.html (дата обращения: 30.05.2017).
35. Кулагина И. Ю., Возрастная психология [Текст] / И. Ю Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: ТЦ Сфера, Юрайт, 2011. – 464 с.

36. Леонова, А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека [Текст] / А.Б. Леонова. - М.: Смысл, 2007. – 256с.
37. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Академия педагогических наук, 2011. – 584 с.
38. Маркова А. К. Профессиональный тренинг, профессиональное самосохранение [Текст] / А.К. Маркова // Психология профессионализма. – М., 1996. 309 с. С. 76-83.
39. Миславский, Ю.А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте [Текст] / Ю.А. Миславский. - М.: Педагогика, 2012. – 320с.
40. МО РФ, Комитет по образованию Санкт-Петербурга, Санкт-Петербургский ун-т им. А.И. Герцена, Санкт-Петербургский гос. ун-та педагогического мастерства [Текст]: Информационная безопасность школьников: состояние, проблемы, перспективы. - СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет, 2013. – 16с.
41. Моница, Г.Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости» [Текст] / Г.Б. Моница. - СПб.: Речь, 2015. – 16с.
42. Никифоров, Ю.Б. Аутотренинг + Физкультура [Текст]/ Ю.Б. Никифоров. - М.: Советский спорт, 2014. – 150с.
43. Петровский, А. В. Введение в психологию [Текст]/ А. В. Петровский. – М.: Изд-во, 2015. – 410 с.
44. Прохоров, А. О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе [Текст] / А. О. Прохоров. – Казань: Изд-во КГПИ, 2011. – 166 с.
45. Сандомирский, М.Е. Защита от стресса [Текст] / М.Е. Сандомирский. - М.: Института Психотерапии, 2014. – 145с.
46. Селевко, Г.К. Найди себя [Текст] / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 2014. – 230с.
47. Селевко, Г.К. Научи себя учиться [Текст] / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 2013. – 165с.

48. Селевко, Г.К. Реализуй себя [Текст] / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 2014. – 148с.
49. Селевко, Г.К. Сделай себя сам [Текст] / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 2014. – 170с.
50. Селевко, Г.К. Управляй собой [Текст] / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 2014. – 135с.
51. Селевко, Г.К. Утверждай себя [Текст] / Г.К. Селевко. - М.: Народное образование, 2014. – 140с.
52. Сергиенко, Е.А. Контроль поведения как субъектная регуляция [Текст] / Е.А.Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2015. – 150с.
53. Спиридонов, Н.И. Психическая саморегуляция, движение, здоровье [Текст] / Н.И. Спиридонов. - М.: Ставропольское, 2012. - 110 с.
54. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения [Текст] / К. Фопель. - М.: Генезис, 2015. – 225с.
55. Фридман, Л.М. Психология детей и подростков [Текст] / Л.М. Фридман. - М.: Институт Психотерапии, 2014. – 320с.
56. Черникова, О.А. Активная саморегуляция эмоциональных состояний спортсмена [Текст] / О.А. Черникова. - М.: Физкультура и спорт, 2014. – 256с.
57. Шабшин, И.И. Советы практического психолога [Текст] / И.И. Шабшин. - СПб.: Питер, 2013. – 321с.
58. Шапиро, Д. Динамика характера. Саморегуляция при психопатологии [Текст] / Д. Шапиро. – М.: Класс, 2009. - 216 с.
59. Шаталова, Г.С. Философия здоровья [Текст] / Г.С. Шаталова. - М.: Елен Ко, 2012. – 220с.
60. Щербаков А. В. Педагогический тренинг в индивидуализации подготовки студентов к воспитательной работе в школе [Текст] / А. В. Щербаков: автореф. дисс. ... к. пед. н.: 13.00.08. Челябинск, 2000. – 23 с.
61. Шойфет, М. С. Психофизическая саморегуляция. Большой современный практикум [Текст] / М. С. Шойфет. – М.: Вече, 2010. - 320 с.

62. Ядов, В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности [Текст] / В. А. Ядов. – Л.: Знание, 2009. – 264с.