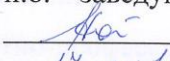


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
Кафедра общей и социальной педагогики

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК

и.о. заведующего кафедрой
 Л.М. Болтунова
17 сентября 2020 г.

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
магистра

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
В ХОДЕ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

44.04.01 Педагогическое образование
Магистерская программа «Преподаватель высшей школы»

Выполнил работу
студент 3 курса
заочной формы обучения



Поляков
Алексей
Андреевич

Научный руководитель
канд. психол. наук,
доцент



Неумоева-
Колчеданцева
Елена Витальевна

Рецензент
канд. пед. наук,
зав. кафедрой
психологии и
педагогике детства
ФГАОУ ВО «ТюмГУ»



Огороднова
Ольга
Васильевна

Тюмень
2020

Поляков Алексей Андреевич. Развитие личностных компетенций будущих педагогов в ходе тренинга личностно-профессионального роста: выпускная квалификационная работа магистра: 44.04.01 Педагогическое образование, магистерская программа «Преподаватель высшей школы» / А.А. Поляков; науч. рук. Е.В. Неумоева-Колчеданцева; рец. О.В. Огороднова; Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики, Кафедра общей и социальной педагогики. – Тюмень, 2020. – 111 с.: рис., табл. – Библиогр. список: с. 84–91 (75 назв.). – Прил.: с. 92–111.

Ключевые слова: личностная компетентность, личностные компетенции, личностно-профессиональное развитие, личностно-профессиональный рост, самоактуализация, тренинг личностно-профессионального роста, активные методы обучения, интерактивные методы обучения, продуктивные методы обучения.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛОССАРИЙ.....	4
ВВЕДЕНИЕ.....	6
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ХОДЕ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА.....	12
1.1. ПОНЯТИЕ О ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ, КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	12
1.2. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА	18
1.3. МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ХОДЕ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА.....	25
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	33
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА.....	36
2.1. АНАЛИЗ И ОЦЕНКА АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	36
2.2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ХОДЕ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА.....	49
2.3. АНАЛИЗ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ	65
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	81
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	83
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. САМОАКТУАЛИЗАЦИОННЫЙ ТЕСТ Э. ШОСТРОМА ..	93
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. СВОДНАЯ ИНФОРМАЦИЯ О ДИНАМИКЕ УРОВНЕВЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПО ШКАЛАМ	98
ПРИЛОЖЕНИЕ 3. СТАТИСТИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ЗНАЧИМОСТИ ИЗМЕНЕНИЙ (Т-КРИТЕРИЙ ВИЛКОКСОНА).....	100

ГЛОССАРИЙ

Компетентность: интегративное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности.

Компетенция: способность индивида к активному, ответственному жизненному действию, осуществляемому на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром, в ходе взаимодействия понимать, изменять себя и мир.

Личностная компетентность: интегративное качество личности человека, проявляющееся в его способности и готовности к максимально полной реализации своего личностного потенциала, успешному решению широкого круга жизненных и профессиональных задач, продуктивной жизнедеятельности в целом и продуктивной профессиональной деятельности в том числе, на основе принятия основополагающих социальных и профессиональных требований и гуманистических ценностей, актуализации субъектных качеств (самостоятельность, ответственность, способность к совершению мотивационно-ценностного выбора), достижения высших уровней саморегуляции.

Личностные компетенции: сочетание характеристик (знания, умения и навыки, мотивы, ценности и отношения), обеспечивающих максимально полную реализацию своего личностного потенциала, успешное решение широкого круга жизненных и профессиональных задач, продуктивную жизнедеятельность в целом (и продуктивную профессиональную деятельность в том числе).

Личностно-профессиональное развитие: прогрессивно-регрессивный процесс, предполагающий определенную стадиальность и сопровождающийся кризисами (и другими профессионально-личностными деструкциями), предполагающий расширение сферы социального, профессионального и

личностного опыта и приводящий к качественным изменениям личности; непрерывный процесс ценностно-смыслового самоопределения относительно собственной деятельности, способа ее осуществления и самореализации.

Личностно-профессиональный рост: процесс качественных преобразований личности, предполагающий актуализацию внутреннего потенциала личности, достижение высшего уровня саморегуляции (самодетерминации) и проявления индивидуальности в профессиональной деятельности.

Самоактуализация: стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

Тренинг личностно-профессионального роста: метод социально-психологического обучения, направленный на активизацию мыслительных процессов и самосознания обучающегося, создание оптимальных условий для его личностно-профессионального роста и овладения эффективными способами деятельности, поведения и взаимодействия.

Тренинговые группы: специально созданные малые группы, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем и в самосовершенствовании.

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В соответствии с Концепцией развития образования РФ до 2020 гг. [2] возникла необходимость в качественно иной подготовке педагога, которая позволяет сочетать фундаментальность профессиональных базовых знаний с инновационностью мышления и творческим подходом к разрешению конкретных образовательных проблем.

В проекте Концепции поддержки развития педагогического образования отмечается необходимость приведения системы педагогического образования в соответствие с требованиями профессиональных стандартов [5]. Безусловно, для будущего педагога очень значимой задачей является овладение конкретными трудовыми умениями и действиями еще на этапе обучения в вузе. При этом буквальное понимание практикоориентированности педагогического образования несет в себе серьезный риск – нивелирование личности будущего педагога, тогда как в прогрессивном педагогическом сообществе признана гуманистическая ориентация образования, предполагающая признание ценностей личности и ее развития, личности, готовой и способной к самоопределению, самодетерминации, самоактуализации. Считаем, что не будет преувеличением рассматривать личность педагога как важнейший «инструмент» его деятельности, а развитие его личностных компетенций – как одну из приоритетных задач педагогического образования.

Особое место в структуре компетентности педагога занимают личностные компетенции, обуславливающие не только успешность выполнения педагогом профессиональных обязанностей, но и возможности и траектории его дальнейшего личностно-профессионального роста, что особенно важно для современного, динамично меняющегося общества.

Проведенный анализ теоретических источников, а также образовательной практики позволил выделить **противоречия** между:

– требованиями, предъявляемыми обществом к современному педагогу, и реальным уровнем личностных компетенций выпускников педагогических вузов;

– необходимостью развития личностных компетенций будущих учителей в период их обучения в вузе и преимущественной нацеленностью образовательного процесса на формирование профессиональных компетенций;

– необходимостью освоения и внедрения в процесс обучения образовательных практик, обладающих потенциалом для развития личностных компетенций будущих педагогов и недостаточной изученностью таких практик, в том числе, тренинга личностно-профессионального роста.

С учетом вышеизложенного **проблема исследования** сформулирована следующим образом: каковы методы проведения тренинга личностно-профессионального роста, способствующие развитию личностных компетенций будущих педагогов.

Объект исследования – процесс развития личностных компетенций будущих педагогов.

Предмет исследования – методы проведения тренинга личностно-профессионального роста, способствующие развитию личностных компетенций будущих педагогов.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить действенность методов проведения тренинга личностно-профессионального роста, способствующих развитию личностных компетенций будущих педагогов.

Гипотеза исследования: если тренинг личностно-профессионального роста включает в себя рефлексивные практики и «выстраивается» как моделирование ситуаций разного типа с использованием активных, интерактивных и продуктивных методов обучения:

– ситуаций ценностного выбора, актуализирующих и объективизирующих личностные ресурсы и когнитивный компонент личностных компетенций (интерактивные методы – игра, активные методы –

самооценивание актуального уровня личностных компетенций, продуктивные методы – проективные рисуночные методики);

– ситуаций, объективизирующих ценностно-мотивационный компонент личностных компетенций (активные методы – проективная вербальная методика, продуктивные методы – рефлексивное эссе);

– ситуаций, объективизирующих эмоционально-поведенческий компонент личностных компетенций (интерактивные методы – игровые имитационные действия и социально-коммуникативные пробы, продуктивные методы – анализ проблемных ситуаций),

то это способствует развитию личностных компетенций (компетенций самопознания, самоотношения, саморегуляции), что выражается в позитивной динамике показателей ее самоактуализации.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить основные подходы к определению сущности личностных компетенций, их места в структуре компетентностной модели будущих педагогов.

2. Проанализировать состояние изученности проблемы личностно-профессионального роста и развития личностных компетенций педагогов.

3. Обосновать возможности использования тренинга личностно-профессионального роста с использованием активных, интерактивных и продуктивных методов обучения для развития личностных компетенций будущих педагогов.

4. Экспериментально проверить возможности тренинга личностно-профессионального роста в плане развития личностных компетенций будущих педагогов.

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

– субъектно-деятельностный подход, концепция личности как субъекта жизнедеятельности (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская);

- идеи компетентностного подхода в образовании (Дж. Равен, К.М. Левитан, А.К. Маркова);
- подходы к определению сущности личностных компетенций (А.В. Хуторской);
- представления о личностном росте (А.Г. Маслоу, К. Роджерс, С.Л. Братченко, М.Р. Миронова, О.В. Немиринский, Д.А. Леонтьев);
- современные подходы к структуре и содержанию тренинга личностно-профессионального роста (О.В. Немиринский, Е.В. Неумоева-Колчеданцева);
- типология и характеристика методов обучения (И.Н. Емельянова, Л.М. Волосникова, Е.В. Неумоева-Колчеданцева, О.С. Задорина).

Этапы исследования:

Постановочный (сентябрь 2018 г. – август 2019 г.); на данном этапе проводилось изучение теоретической базы, анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, планировался ход исследования.

Собственно-исследовательский (сентябрь – ноябрь 2019 г.); на этом этапе проводилась экспериментальная работа, включившая в себя диагностику актуального уровня личностных компетенций, разработку и реализацию программы тренинга с использованием активных, продуктивных, интерактивных методов, оценку динамики личностных компетенций по результатам тренинга.

Оформительско-внедренческий (декабрь 2019 г.); на данном этапе обобщался накопленный эмпирический материал, осуществлялся анализ полученных данных, оформлялись результаты исследования, формировался текст магистерской диссертации.

Методы исследования:

- теоретические: анализ психолого-педагогической, методической литературы, публикаций научного характера по теме исследования; сравнение, сопоставление, систематизация и обобщение;
- эмпирические: наблюдение, тестирование, педагогический эксперимент;

– методы математической обработки данных, методы математической статистики (t-критерий Вилкоксона).

Экспериментальная база исследования: Институт психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет». В исследовании приняли участие студенты 4-го курса, обучающиеся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование», очной формы обучения в количестве 38 чел. Опытнo-экспериментальная работа проводилась в рамках учебной дисциплины «Психологический тренинг. Тренинг профессионально-личностного роста», предусмотренной учебным планом.

Научная новизна исследования заключается в конкретизации теоретических представлений о личностных компетенциях, обосновании структуры и содержания тренинга личностно-профессионального роста с использованием активных, интерактивных и продуктивных методов обучения для развития личностных компетенций будущих педагогов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанная и апробированная программа тренинга личностно-профессионального роста будущих педагогов может быть использована в образовательном процессе для развития у студентов – будущих педагогов личностных компетенций.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования представлены в докладе на конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Новые идеи – новый мир», 2018 г., а также в следующих публикациях:

1. Поляков А.А. Тренинг как метод контекстного обучения и развития социально-личностных компетенций будущих педагогов // Новые идеи – новый мир [Электронный ресурс]: сборник научных работ молодых ученых / под ред. С. А. Быкова, Л.В. Фединой, А. В. Никаноровой, К. А. Слепневой. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2018. – С. 195 – 199.

2. Поляков А.А. Методы развития личностных компетенций будущих педагогов в ходе тренинга личностно-профессионального роста //

«ИННОВАЦИИ В НАУКЕ И ПРАКТИКЕ». Сборник материалов Международной научно-практической конференции (16 декабря 2019 г., г. Уфа). В 2 ч. Ч. 2. – Уфа: Изд. НИЦ Вестник науки, 2019. – 185 с. – С. 118– 125.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ХОДЕ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

1.1. ПОНЯТИЕ О ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЯХ, КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Реализация компетентностного подхода, лежащего в основе современного образования, обусловила широкое распространение в научном обиходе понятий «компетентность» «и компетенция».

Дж. Равен рассматривает компетентность как совокупность отдельных компетенций [58]. Автор отмечает, что компонентами компетентности являются «характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать лично и профессионально значимых целей, независимо от их природы» [58, с.24].

К.М. Левитан, говоря о профессиональной компетентности, определяет ее как «интегративное качество личности специалиста, выражающееся в готовности и способности к успешной профессиональной деятельности с учетом ее социальной значимости» [38, с.31].

А.К. Маркова под профессиональной компетентностью понимает «индивидуальную характеристику степени соответствия человека требованиям своей профессии, позволяющая действовать самостоятельно и ответственно; зрелость человека в профессиональной деятельности, в профессиональном общении в профессиональном развитии» [45, с.48].

Е.В. Неумоева-Колчеданцева под компетентностью понимает интегративное качество личности, проявляющееся в готовности и способности личности «к профессиональной деятельности (профессиональная компетентность) и жизнедеятельности в целом на основе принятия основополагающих социальных и профессиональных требований и актуализации субъектных качеств (самостоятельность, ответственность, а

значит – и способность к совершению мотивационно-ценностного выбора)» [53, с.56].

Можно сказать, что компетенции представляют собой совокупность качественных характеристик личности, которые обеспечивают способность решать профессиональные и жизненные задачи. Чем больше у человека компетенций и степень их сформированности, тем больше вероятность того, что он сможет реализовать себя в личном и профессиональном плане.

В.И. Байденко отмечает, что сегодня под компетенцией понимается не только операционная готовность человека к выполнению деятельности. Компетенция, по мнению автора, не сводится к совокупности имеющихся у человека знаний, умений и навыков – она обязательно включает ценностный компонент, «раскрывающий ценностно-мотивационные основания поведения человека, его действий и поступков в социальном контексте» [14, с.12]. В подтверждение автор приводит следующую «универсальную структуру компетенций», предложенную европейским научным проектом «TUNING»:

- 1) знаниевый компонент (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать);
- 2) практический компонент (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям);
- 3) ценностный компонент (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте, ценностно-мотивационные основания поведения человека).

Особую актуальность вопрос о личностной компетентности педагога приобретает в условиях реформирования системы отечественного педагогического образования, основное назначение которого – привести качество профессиональной подготовки педагогов в соответствие с современными требованиями, отраженными в профессиональных стандартах и в федеральных государственных стандартах высшего педагогического образования.

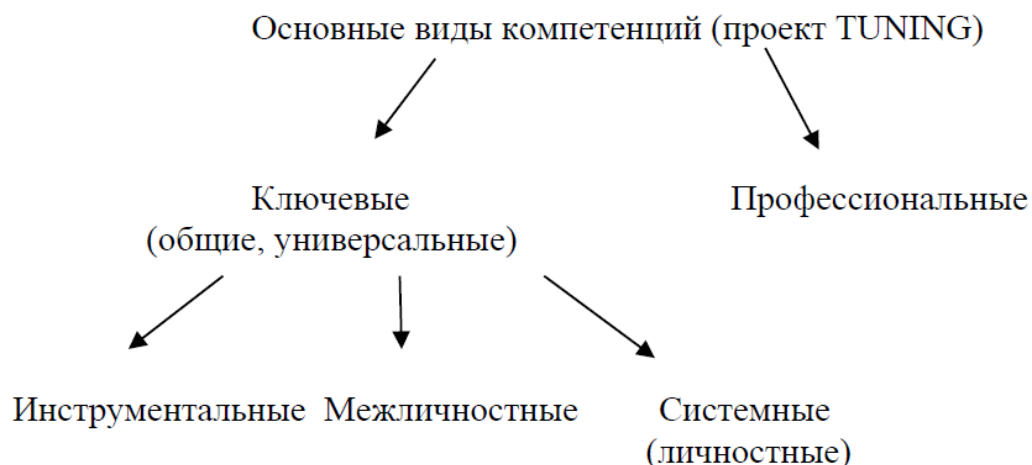


Рис. 1. Трехмерная классификация ключевых компетенций (проект TUNING)

Однако, как мы уже отмечали, личность педагога – важнейший «инструмент» его деятельности. Педагог «работает» не только с помощью предметных знаний, методических умений и навыков, организаторских способностей и пр., но и «посредством» своих ценностных ориентаций, жизненных и профессиональных мотивов, установок, убеждений и принципов. Именно данные личностные составляющие делают репрезентативным общение педагога с учениками и оказывают значимое воздействие на их развитие. В связи с этим личностную компетентность в педагогической деятельности крайне сложно отделить от собственно профессиональной. Более того, как нам представляется, ее следует рассматривать как базу профессиональной компетентности.

Соответственно, необходима конкретизация понятий «личностная компетентность» и «личностные компетенции». Обзор научных подходов к пониманию компетентности, с одной стороны, и понимание личности как «психологического инструмента» взаимодействия человека с миром и педагогической деятельности, с другой – позволяет нам сформулировать следующие определения:

По определению Е.Р. Калитеевской, личностная компетентность – интегративное качество личности человека, проявляющееся в его способности и готовности к максимально полной реализации своего личностного потенциала, успешному решению широкого круга жизненных и

профессиональных задач, продуктивной жизнедеятельности в целом и продуктивной профессиональной деятельности [32].

В общих чертах содержание личностной компетентности можно описать следующим образом: готовность и способность учиться на протяжении всей жизни, работать над изменением своей личности, поведения, деятельности и отношений с целью прогрессивного личностно-профессионального развития. Творчески-преобразовательная установка по отношению к собственной жизни. Способность к преодолению трудностей, решению проблем, принятию решений и выбору оптимальной линии поведения в нестандартных и сложных ситуациях. Устойчивость по отношению к неблагоприятным факторам среды.

Однако, чтобы внести содержательную определенность в понятие личностной компетентности, необходимо раскрыть основные личностные компетенции.

Каждая личность индивидуальна и неповторима. Она имеет уникальную структуру, в которой объединяются все психологические свойства данного человека. В структуре личности психологи выделяют три составляющие, содержание которых свидетельствует о ее зрелости и личностном росте: познавательная составляющая включает представления человека о себе, других и мире, воспринимает других людей как уникальных и равноправных участников процесса жизнедеятельности; зрелая здоровая личность отличается тем, что она, оценивает себя как активного субъекта жизнедеятельности, совершающего свободные выборы и несущего за них ответственность; способна к развитой регуляции своего состояния и поведения [53, с.12]

Таким образом в структуре личностной компетентности можно выделить, как минимум, три основных компонента, каждый из которых соотнесем со структурой компетенций, принятой в международном научном проекте TUNING (таблица 1).

Модель личностной компетентности

Структура личности	Структура и содержание личностной компетентности / личностные компетенции		
	Знаниевый компонент компетенций	Практический компонент компетенций	Мотивационно-ценностный компонент компетенций
1. Когнитивно-эмоциональный компонент (представления о себе и отношении к себе)	Представления о себе (личностный и профессиональный образы «Я») и оценка себя (самооценка, самоуважение, самоотношение) – адекватная личностная и профессиональная «Я-концепция»	Осознание и адекватная оценка своих умений, навыков, способностей, знания о способах отношений и деятельности	Осознание своих ценностных отношений, ведущих жизненных и профессиональных мотивов, формирование рефлексивного отношения к себе как личности и профессионалу, к профессиональной деятельности
2. Мотивационно-ценностный компонент (мотивы, ценностные ориентации, ценностные отношения)	Ценностное отношение к знаниям о себе, мотивация к дальнейшему самопознанию	Ценностное отношение к своему опыту, мотивация к его дальнейшему обогащению, к дальнейшему развитию способности к саморегуляции	Ценностное отношение к дальнейшему самосовершенствованию. Активная профессиональная позиция (способность отстаивать свои ценности, убеждения, принципы и пр. в реальных поступках)
3. Эмоционально-поведенческий умения и навыки, способности, характер)	Применение знаний о себе в практической деятельности и системе отношений (саморегуляция психоэмоционального состояния, профессионального поведения и взаимодействия)	Умения применять накопленный опыт в целях самосовершенствования, дальнейшего развития способности к саморегуляции	Умения работать с собственной мотивацией, системой ценностных отношений (работа по соподчинению мотивов, самомотивирование, осуществление выборов)

Таким образом, под личностными компетенциями понимаются характеристики личности (знания, умения и навыки, мотивы, ценности и отношения), с одной стороны, обеспечивающие продуктивное решение задач

личностного роста педагога, с другой стороны, являющиеся (в случае позитивной динамики) результатом этого процесса. К числу основных личностных компетенций относятся: 1) компетенции самопознания, выражающиеся в формировании адекватной «Я-концепции»; 2) компетенции самоотношения, выражающиеся в оценке своих личностных свойств; 3) компетенции эмоциональной и поведенческой саморегуляции, выражающиеся во владении соответствующими приемами и техниками.

Компетентностная модель будущих педагогов может быть описана через основные личностные компетенции педагога, обеспечивающие личностно-профессиональный рост: 1) адекватная личностная и профессиональная «Я-концепция»; адекватная оценка своих жизненных и профессиональных умений, навыков, способностей, способов поведения, взаимодействия и деятельности; 2) понимание значимости дальнейшей работы над собой – самопознания, саморегуляции, самосовершенствования; активная жизненная и профессиональная позиции; 3) адекватное применение знаний о себе, умений, навыков и способностей в целях саморегуляции, самосовершенствования и самомотивирования. Соответственно, к числу основных задач развития (повышения) личностной компетентности относятся:

1. Коррекция профессионального образа «Я» и формирование адекватной профессиональной «Я-концепции».

2. Осознание целей и мотивов педагогической деятельности, повышение мотивации педагогической деятельности и профессионально-личностного роста.

3. Формирование эффективной стратегии и тактики профессионального взаимодействия, овладение приемами и техниками саморегуляции.

Условием продуктивной жизнедеятельности (и профессиональной деятельности в том числе) являются сформированность и определенный «круг» компетенций относительно каждого «компонента» личности педагога (когнитивно-эмоционального, операционально-технического и мотивационно-ценностного).

1.2. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА

Одной из важных и актуальных проблем современной психологии остается проблема развития личностных компетенций. Анализ отечественной и зарубежной психологической литературы по данной проблеме, показывает неоднозначность и многообразие подходов к ее рассмотрению.

Проблема развития личностных компетенций зачастую рассматривается в связи с процессами личностного и профессионального развития. Так, например, Э.Ф. Зеер рассматривает профессиональное развитие как формирование профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств и их интеграцию, готовность к постоянному профессиональному росту, поиск оптимальных приемов качественного и творческого выполнения деятельности [31].

При этом хотим отметить, что как личностное, так и профессиональное развитие – это, скорее, прогрессивно – регрессивный процесс, имеющий определенную стадиальность, сопровождающийся кризисами (и другими профессионально-личностными деструкциями), предполагающий расширение сферы социального, профессионального и личностного опыта и приводящий к качественным изменениям личности [53].

Качественные изменения личности обычно раскрываются через понятие «рост». Впервые феномен личностного роста был описан в рамках гуманистической концепции К. Роджерса и А. Маслоу. Внутренняя природа личности человека раскрывается через самоактуализацию – «активной воли к здоровью, импульс к росту – или актуализации человеческого потенциала», – Маслоу (1967). В данном контексте самоактуализация – биологически обусловлена, обеспечивается «ростом изнутри», и важно, чтобы социальные условия общества не мешали этому росту. Если личность созревает в благоприятном окружении, на основе активных усилий со стороны человека в

направлении реализации своей природы, креативные силы проявляются ярче [45, с.248].

По мнению М.А. Викулиной и О.В. Юдаковой, для личностного роста важны два требования: посвящение себя чему-то более высокому, чем собственное «я», и успешное выполнение поставленной задачи. Креативность, непосредственность, смелость и упорная работа – это основные характерные черты самоактуализирующихся людей: лучшее восприятие реальности; лучшее принятие себя, других, окружающего мира; увеличение спонтанности поведения; способность концентрироваться на проблеме; эмоциональная независимость; богатая внутренняя жизнь; автономия и способность противостоять социальному натиску; зрелость чувств; опыт трансперсональных переживаний; лучшее понимание человека как человека (вне социальных клише); улучшение межчеловеческих взаимоотношений; демократические признаки в собственном характере; усиление креативности; более объективная система оценок [40, с. 106].

В представлениях о личностном росте К. Роджерса различается актуализация и самоактуализация, показывается избирательность первой. «Личность уравновешена тем лучше, чем больше согласия, или конгруэнтности, между реальным «Я» человека и его чувствами, мыслями и поведением, что позволяет ему приблизиться к своему идеальному «Я», а именно в этом суть актуализации» [64, с. 39–40]. Тенденция к самоактуализации присуща любому живому организму. Самоактуализация – это стремление живого существа к росту, развитию, самостоятельности, самовыражению, активизации всех возможностей своего организма». Утверждение о том, что рост возможен и является главной целью организма, – один из главных постулатов Роджерса [64, с.373].

Анализ зарубежной психологической литературы показывает, что существующие подходы к личностному росту различаются не только теоретическими и терминологическими установками, но и тем, что в них служит предметом и целью исследования и психологического управления. В

частности, в структуре процессов личностного роста выделяют: психологические параметры общения, способствующего личностному росту (Роджерс К.; Сатир В.); эффекты личностного роста, отраженные в продуктах деятельности, особенностях самосознания (Роджерс К., Маслоу А.); процедуры группового и диалогового взаимодействия, инициирующие личностные изменения (Рудестам К.); пошаговые психотехнологии переформирования неэффективных привычек личности (Бэндлер Р., Гринндер Д.); структура процессов личностного роста обнаруживается в единицах анализа психологических школ (Фейдимен Дж., Фрейгер Р.) [45].

Своеобразие проблемы личностного роста отражено в трудах Альфреда Адлера (1870 – 1937): он определяет структуру самосогласующейся и единой личности через преодоление чувства неполноценности, или «комплекса неполноценности» к позитивному развитию и личностному росту. Для развития личностного роста человека и преодолении «комплекса неполноценности» необходимо: понять специфический стиль жизни человека; помочь человеку понять себя; усилить социальный интерес [8, с.144].

С точки зрения Р. Ассаджиоли личностный рост будет сопровождаться кризисами духовного развития: кризис, предшествующий духовному пробуждению; кризис, вызванный духовным пробуждением; реакцию, следующую за духовным пробуждением; фазы процесса преобразования [13, с.92]. Внутренняя работа, направленная на трансформацию себя, откроет новые горизонты в личностном росте человека. Духовные кризисы будут выступать интеграторами в личностной трансформации на пути развития и роста личности.

В работе Ф.Е. Василюка предлагается оригинальная типология кризисных ситуаций. Автор справедливо отмечает, что внешние обстоятельства, сами по себе, прямо и однозначно не определяют того, какие последствия они будут иметь в жизни человека. Одна и та же ситуация для одного человека может обернуться глубоким и непреодолимым кризисом, тогда как для другого – всего

лишь частным конфликтом или даже – вызывающей неудобство фрустрацией [20, с.133].

«Актуальная потребность в саморазвитии, стремление к самосовершенствованию и самореализации представляют огромную ценность сами по себе. Они являются показателем личностной зрелости и одновременно условием ее достижения. Кроме всего прочего, саморазвитие есть источник долголетия человека», – пишет А.А. Реан [61 с.274 – 275].

В традициях, заложенных С.Л. Рубинштейном, личностный рост рассматривается в связи с процессами самопознания, самодетерминации, выбора жизненных целей и планов [75]. К.А. Абульханова-Славская, продолжая идеи С.Л. Рубинштейна, связывает самоопределение с формированием жизненной позиции личности [72].

Как отмечают С.Л. Братченко, М.Р. Миронова смысл личностного роста – это «освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов. Полноценный личностный рост возможен только в том случае, если интраперсональность не будет подавляться интерперсональностью» [19, с.38]. Интраперсональными критериями личностного роста являются: принятие себя; открытость внутреннему опыту переживаний; понимание себя; ответственная свобода; целостность; динамичность. Интерперсональными критериями личностного роста являются: принятие других; понимание других; социализированность; творческая адаптивность. Согласованность вышеперечисленных критериев реализуют личностный рост. Слагаемые личностного роста: самопознание, саморазвитие, самосовершенствование и самореализация.

Ценности человека это его внутреннее богатство, его внутренний потенциал. Потенциал личности – это комплекс психологических свойств, дающий человеку возможность принимать решения и регулировать свое поведение, учитывая и оценивая ситуацию, но исходя прежде всего из своих внутренних представлений и критериев. Развитая личность, личность с

сформированными ценностями, позволяет человеку: четко стоять на своих позициях; иметь собственный взгляд на все происходящее в мире; находить в плохих ситуациях позитив; жить полной, яркой, самостоятельной жизнью; уметь делать выбор от самых простых до жизненно важных вещей; ценить каждую минуту жизни; наслаждаться тем, что имеешь; радоваться победам других; отвечать за свои поступки; уметь проигрывать и с достоинством принимать поражения; уметь прощать.

Разные ученые подошли к разработке содержания понятия личностного роста, определяя главную составляющую – раскрытие собственного потенциала. А. Маслоу назвал эту цель самоактуализацией. Основным законом личностного роста опирается на известную формулу К. Роджерса «если – то». Если есть необходимые условия, то в человеке актуализируется процесс саморазвития, естественным следствием которого будут изменения в направлении его личностной зрелости.

Главный смысл личностного роста – освобождение, обретение себя и своего жизненного пути, самоактуализация и развитие всех основных личностных атрибутов. Полноценный личностный рост возможен только в том случае, если личность уважает свой собственный внутренний мир, а также другие признают и уважают его внутренний мир.

Ответственная свобода во взаимоотношениях с самим собой означает, прежде всего ответственность за осуществление своей жизни именно как своей, осознание принятия своей свободы. Целостность взаимосвязанность всех аспектов жизни человека, а особенно целостности внутреннего мира и самой личности.

Важнейшее качество зрелой личности – готовность смело и открыто встречать жизненные проблемы и справляться с ними, не упрощая, а проявляя «творческую адаптацию к новизне конкретного момента, умение выразить и использовать все потенциальные внутренние возможности» [61, с.81]

Рассмотрим механизмы личностного роста: человек должен учиться всегда и везде, он должен научиться анализировать свои поступки, учиться

принимать себя и других, учиться развивать свои хорошие качества; самосовершенствующаяся личность должна в любой труд вносить творчество – проявлять индивидуальный подход, иметь личное мнение и уметь вовлекать значимых людей в деятельность; личность должна постоянно находиться в движении по пути личностного роста, используя при этом хорошо работающие методы. Самое важное и главное – признаться самому себе в своих недостатках, найти их причину и шаг за шагом искоренять их.

Таким образом личностно-профессиональный рост можно рассматривать как процесс качественных преобразований личности, предполагающий актуализацию внутреннего потенциала личности, достижение высшего уровня саморегуляции (самодетерминации) и проявления индивидуальности. Основными аспектами понимания профессионально-личностного роста являются:

- актуализация внутренних ресурсов человека в профессиональной деятельности и жизни в целом;
- достижение высших уровней саморегуляции, как уровень овладения своей личностью как психологическим инструментом решения социальных, профессиональных, личностных задач.
- обретение и проявление индивидуальности (своего «лица») в жизни и профессиональной деятельности.

Показателем личностного роста является преодоление затруднений путем рефлексивного самоопределения, обогащение личности новыми средствами самореализации в жизненно и профессионально значимых ситуациях.

Профессиональное саморазвитие является лишь частью саморазвития личности, определяемое у взрослого человека его включенностью в работу и удовлетворенностью профессиональной деятельностью.

Самосовершенствование наиболее адекватная форма саморазвития, означающая, что человек сам, самостоятельно желает быть лучше, стремится к некоторому идеалу, приобретает те черты и качества личности, которых у него пока нет, овладевает такими видами деятельности, которыми он не владел.

Другими словами, самосовершенствование – это процесс сознательного самоуправления развитием своей личности, своими качествами и способностями.

Задача формирования самостоятельной, ответственной и социально мобильной личности, способной к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда определяет необходимость подготовки педагогов, способных к личному самоопределению и саморазвитию, к постоянному личностному росту.

Ученые отмечают, что у педагога есть три возможности или три пути в определении перспектив своего развития: путь адаптации, путь саморазвития и путь стагнации (распада деятельности, деградации личности). Адаптация дает возможность приспособиться ко всем требованиям системы образования, освоить все виды деятельности, овладеть ролевыми позициями. Саморазвитие позволяет постоянно самосовершенствоваться, изменяться, в конечном итоге полностью реализовать себя как профессионала [45]. Стагнация – снижение профессиональной активности, восприимчивости к новому.

Личностно-профессиональный рост и самосовершенствование на протяжении всего периода педагогической деятельности – неременное условие успешной деятельности педагога. Здесь любой сбой, любой спад активности обязательно замечается участниками педагогического процесса, отрицательно сказывается на результатах педагогического труда.

Таким образом, личностный рост важен для педагога не просто сам по себе, а как способность формировать свою жизненную и профессиональную стратегию – своего рода программу. В качестве основных показателей, эффективности стратегии жизни человека выступают не конкретные достижения, а удовлетворенность жизнью и психическое здоровье.

Внешние стратегии связаны со стремлением человека максимально быстро и просто адаптироваться к внешней среде. В этом случае человек старается как можно лучше соответствовать ролевым ожиданиям, господствующим социальным ценностям и требованиям, т. е. быть таким,

каким хотят его видеть окружающие. Главный вопрос, который он решает – как жить, как найти смысл в той жизни, которой он живет. Внутренние стратегии базируются на ценностях личностного роста, развития, душевного и духовного здоровья, любви, привязанности, служения обществу. Эти стратегии связаны не столько с адаптацией, сколько с самореализацией педагога. Главный вопрос для него – для чего жить. Такой педагог стремится привести жизнь в соответствие со своим смыслом. И только педагог, способный развиваться, постоянно самосовершенствоваться, может подготовить наших детей к будущей, сложной, интересной необычной и очень счастливой жизни.

Личностный рост учителя – это собственная активность человека в изменении себя, в раскрытии, обогащении своих духовных потребностей, творчества, всего личностного потенциала, качественные изменения личностного развития, затрагивающие основные жизненные отношения, «ядро» личности.

1.3. МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ХОДЕ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

В условиях динамичных изменений современного образования от учителя требуется готовность достойно встречать каждую профессиональную ситуацию, быть готовым к переподготовке в быстро меняющихся условиях. На сегодняшний день сложились следующие практики повышения компетентностного уровня педагогов:

- 1) Обучение на рабочем месте, без отрыва, на опыте других.
- 2) Выполнение специальных развивающих заданий, нацеленных на повышение уровня компетентности.
- 3) Участие в тренингах и семинарах, чтение специальной литературы.
- 4) Решение практических совместных задач в динамичном режиме, для развития навыков взаимодействовать в команде.

На этапе профессионального образования наиболее «доступным» путем развития личностных компетенций является тренинг как форма обучения будущих педагогов. Именно нетрадиционная форма учебных занятий позволяет студентам «выйти за рамки» привычных учебных действий, инициирует процесс личностно-профессионального роста и позволяет достичь позитивной динамики личностных компетенций.

Считаем, что перспективной в этом плане формой учебных занятий является тренинг личностно-профессионального роста, понимаемый как тематически направленная работа в малых группах. «Психологическая» составляющая тренинга (структура занятий, правила работы в группе, факторы успешности группы и динамика внутригрупповых отношений и др.) достаточно изучена и известна. Менее изученной стороной является «педагогическая», то есть конкретные методы обучения, которые «вписываются» в формат тренинга и обладают существенным развивающим потенциалом.

Опираясь на типологию И.Н. Емельяновой с соавторами, рассмотрим общую характеристику этих методов. Активные методы обучения ставят обучающегося перед необходимостью проявления своего отношения к объективной действительности и к самому себе [29]. Из числа активных методов в ходе всего тренинга предполагаются: самооценивание (в том числе, самодиагностика с использованием проективных методик), обсуждение в группе проблемных вопросов, рефлексивный практикум. Самооценивание предполагает, что студент занимает рефлексивную позицию и свое «Я» рассматривает как объект изучения. Обсуждение в группе – это обмен мнениями, эмоциями, мыслями по поводу «задеваемых» на тренинге вопросов. Рефлексивный практикум – метод осмысления полученного опыта, предполагает не только итоговую, но и текущую оценку своей личностной динамики.

Продуктивные методы обучения предполагают преобразование исходной информации с целью подготовки определенного образовательного продукта [29]. Из числа продуктивных методов на тренинге используются: разработка

проекта индивидуальной траектории личностно-профессионального роста, рефлексивное эссе, анализ проблемных ситуаций. Проект индивидуальной траектории личностно-профессионального роста – своего рода «маршрут» продвижения студента в решении задач личностного роста. Рефлексивное эссе – произведение автобиографического характера, раскрывающее разные грани личностного и профессионального «Я» человека. Анализ проблемных педагогических ситуаций (совокупности обстоятельств, в которых разворачиваются действия героев), в которых отсутствует однозначно «правильное» решение какой-либо педагогической задачи.

Интерактивные методы обучения создают комплексную ситуацию, в которой обучающийся имеет возможность проявить: теоретические знания, деятельностную активность, способность к взаимодействию. Из числа интерактивных методов на тренинге предполагаются: игровые имитационные действия и социально-коммуникативные пробы. Кроме того, интерактивность – ведущий режим проведения тренинга. Игровые имитационные действия – это «пробы» в квазипрофессиональной деятельности, то есть в деятельности, осуществляющейся в образовательном процессе, но «приближенной» к условиям профессиональной [29]. Социально-коммуникативная проба (аналог профессиональной пробы) – локальное «погружение» студента в реальные условия межличностного взаимодействия, опробование в этих условиях приемов саморегуляции и конструктивных приемов общения.

В качестве основы для структурирования тренинга и его тематического планирования мы считаем возможным принять тип (характер) моделируемых ситуаций. Обозначим эти ситуации и соотнесем их с возможностями методов обучения (таблица 2).

Таблица 2

Структура тренинга личностно-профессионального роста и методы обучения

Структура тренинга (тип моделируемых ситуаций)	Методы обучения	Примеры методов обучения
Моделирование ценностного ситуацией выбора,	Интерактивные	Игра «полет гениев»

актуализирующих и объективизирующих личные ресурсы и позволяющих оценить актуальный уровень личностных компетенций (компетенции самопознания)	Активные	Самооценивание актуального уровня личностных компетенций
	Продуктивные	Рисунок на тему «Личностно-профессиональный рост педагога»
Создание ситуаций, объективизирующих когнитивный компонент личностных компетенций (компетенции самопознания)	Активные Продуктивные	Проективная рисуночная методика
	Интерактивные	«Скульптура» (выражение «я-концепции с использованием «языка тела»)
Создание ситуаций, объективизирующих ценностно-мотивационный компонент личностных компетенций (компетенции самоотношения)	Активные	Проективная вербальная методика выявления мотивов и видов профессиональной направленности личности
	Продуктивные	Рефлексивное эссе на тему «Я – личность и педагог»
Моделирование ситуаций, объективизирующих эмоционально-поведенческий компонент личностных компетенций (компетенции саморегуляции)	Интерактивные	Игровые имитационные действия (моделирование ситуаций преодоления жизненных трудностей – выявление копинг-стратегий личности, моделирование стрессовых ситуаций – опробование приемов саморегуляции). Социально-коммуникативные пробы («отработка» приемов саморегуляции в реальных жизненных ситуациях)
	Продуктивные	Анализ проблемных ситуаций
Подведение итогов тренинга	Активные	Рефлексивный практикум
В ходе всего тренинга	Продуктивные	Разработка проекта индивидуальной траектории роста
	Интерактивные	Социально-коммуникативные пробы

Таким образом тренинг как форма обучения предполагает интеграцию разных методов (активных, интерактивных, продуктивных), что существенно обогащает опыт будущего педагога и создает благоприятные условия для ненавязчивого решения задач личностно-профессионального роста, формирования жизненно важных умений и навыков. Опора на объективные и личные ресурсы, актуализация личного потенциала способствует формированию позитивных жизненных установок. Социально-

коммуникативные пробы позволяют объективизировать результаты «работы над собой». В целом тренинг позволяет «продвинуться» по траектории роста и повышает управляемость этого процесса.

Использование тренинга как оценочного средства в процессе обучения предполагает оценку динамики группы (развития внутригрупповых отношений) и развития личности: мотивированность членов группы и целеполагание, ориентация обучающегося на помощь другим членам группы, индивидуальная рефлексия хода и результатов работы в группе. Общими показателями, отражающими как динамику группы, так и динамику личности, являются уровень решения поставленных в тренинге задач (овладение содержанием тренинга) и способы решения поставленных задач, представленные в следующей таблице:

Оценка динамики группы и динамики развития личности. Продуктивная работа на тренинге во многом строится на основе *внутригрупповой динамики*, то есть развития межличностных отношений участников группы. Главным фактором развития группы являются *совместная деятельность* (как правило, организованная и тематически направленная) и *общение*. Совместная деятельность и общение в группе подчиняется ряду известных правил (например, конфиденциальность, акцентирование внимания на настоящем – «здесь и сейчас», персонифицированная форма высказываний – «Я считаю...», «Я чувствую...», оказание помощи каждому участнику группы и др.). Грамотно построенная работа группы является фактором личностной динамики каждого ее участника, что проявляется в уровне решения поставленных человеком задач.

Соответственно, в ходе тренинга необходима оценка динамики группы (развития внутригрупповых отношений) и развития личности: мотивированность членов группы и целеполагание, ориентация обучающегося на помощь другим членам группы, индивидуальная рефлексия хода и результатов работы в группе. Общими показателями, отражающими как динамику группы, так и динамику личности являются: уровень решения

поставленных в тренинге задач (овладение содержанием тренинга) и способы решения поставленных задач (таблица 3).

Карта оценки продуктивности работы тренинговой группы

Результаты обучения (показатели оценки)	Уровни сформированности компетенций / критерии оценки		
	минимальный	базовый	повышенный
Мотивированность членов группы и целеполагание	Участники группы слабо мотивированы к работе в группе, испытывают затруднения в осознании и формулировке индивидуальных целей работы	Участники группы в целом мотивированы к работе в группе, но испытывают некоторые затруднения в формулировке индивидуальных целей работы	Участники группы высоко мотивированы к работе в группе, осознают и четко формулируют индивидуальные цели работы
Ориентация обучающегося на помощь другим членам группы	Слабая ориентация на «вкладывание себя в других», фиксация на узколичных потребностях и задачах	Наблюдается ориентация на помощь другим членам группы в решении поставленных задач	Выраженная ориентация на помощь другим членам группы в решении поставленных задач
Индивидуальная рефлексия хода и результатов работы в группе	Низкий уровень осознания значимости хода и результатов работы	Обучающийся в целом осознает личностную значимость хода и результатов работы, но слабо связывает ее результаты с учебной и профессиональной деятельностью	Высокий уровень осознания личностной значимости хода и результатов работы, понимание связи результатов тренинга с учебной и профессиональной деятельностью
Развитие внутригрупповых отношений	Группа статична, межличностные отношения участников группы не развиваются (низкий уровень сплоченности, нет общей направленности деятельности, неблагоприятный социально-психологический климат)	Группа активно продвигается в развитии продуктивных взаимоотношений (высокий уровень сплоченности, благоприятный социально-психологический климат)	Группа активно продвигается в развитии продуктивных взаимоотношений с прохождением всех фаз развития группы (высокий уровень сплоченности, выраженная общая направленность совместной деятельности, благоприятный социально-психологический климат)

Уровень решения поставленных в тренинге задач (овладение содержанием тренинга)	Группа пассивна в отношении поставленных задач	Группа активно решает поставленные в тренинге задачи, выражена направленность на преобразование себя и объективной действительности	Группа активно решает поставленные в тренинге задачи, осознает их значимость для будущей учебной и профессиональной деятельности (коллективная рефлексия)
Способы решения поставленных задач	Решение поставленных задач осуществляется неконструктивными (через обострение межличностных отношений) или непродуктивными (уже сложившимися, типичными, нерезультативными) способами	Решение поставленных задач осуществляется конструктивными способами совместной деятельности	Решение поставленных задач осуществляется конструктивными способами совместной деятельности, осваиваются нетипичные способы деятельности.

Итак, мы рассматриваем тренинг личностно-профессионального роста как востребованную и перспективную образовательную практику, обладающую потенциалом для развития личностных компетенций будущих педагогов (компетенций самопознания, самоотношения и саморегуляции). Разработка, опробование и экспериментальная проверка результативности тренинга являются следующим этапом нашего исследования.

Возможность дифференцированного подхода к выбору методов профессионального обучения будущих педагогов, относительная свобода выбора форм обучения и, как следствие, возможность использования а образовательном процессе тренинга как формы обучения, безусловно, являются важными преимуществами современного педагогического образования и «открывают» перед преподавателем новые перспективы. Одной из таких перспектив является личностно-профессиональный рост будущего педагога, создающий благоприятные предпосылки для последующей самореализации в педагогической деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проведенный анализ теоретических источников по рассматриваемой проблеме позволяет говорить о том, что под личностными компетенциями понимаются характеристики личности (знания, умения и навыки, мотивы, ценности и отношения), с одной стороны, обеспечивающие продуктивное решение задач личностного роста педагога, с другой стороны, являющиеся (в случае позитивной динамики) результатом этого процесса.

Компетентностная модель будущих педагогов может быть описана через основные личностные компетенции педагога, обеспечивающие педагогическую деятельность, к которым относятся: 1) компетенции самопознания, выражающиеся в формировании адекватной «Я-концепции» – адекватная личностная и профессиональная «Я-концепция»; адекватная оценка своих жизненных и профессиональных умений, навыков, способностей, способов поведения, взаимодействия и деятельности; 2) компетенции самоотношения, выражающиеся в оценке своих личностных свойств – адекватное применение знаний о себе, умений, навыков и способностей в целях саморегуляции, самосовершенствования и самомотивирования; 3) компетенции эмоциональной и поведенческой саморегуляции, выражающиеся во владении соответствующими приемами и техниками, понимание значимости дальнейшей работы над собой – самопознания, саморегуляции, самосовершенствования, активная жизненная и профессиональная позиции.

Личностно-профессиональный рост как процесс развития личностных компетенций мы рассматриваем в традициях отечественной психологии как процесс качественных преобразований личности, предполагающий актуализацию внутреннего потенциала личности, достижение высшего уровня саморегуляции (самодетерминации) и проявления индивидуальности.

Для инициирования процесса личностно-профессионального роста и достижения позитивной динамики личностных компетенций необходим нетрадиционный формат учебных занятий, позволяющий студентам «выйти за

рамки» привычных учебных действий. Считаем, что перспективной в этом плане формой учебных занятий является тренинг личностно-профессионального роста, понимаемый как тематически направленная работа в малых группах. В рамках настоящего исследования раскрыт «педагогический» аспект тренинга, то есть конкретные методы обучения, которые «вписываются» в его формат и обладают существенным развивающим потенциалом. В числе таких методов мы рассматриваем активные, интерактивные и продуктивные методы обучения.

Активные методы обучения ставят обучающегося перед необходимостью проявления своего отношения к объективной действительности и к самому себе. Из числа активных методов в ходе всего тренинга предполагаются: самооценивание (в том числе, самодиагностика с использованием проективных методик), обсуждение в группе проблемных вопросов, рефлексивный практикум. Самооценивание предполагает, что студент занимает рефлексивную позицию и свое «Я» рассматривает как объект изучения. Обсуждение в группе – это обмен мнениями, эмоциями, мыслями по поводу «задеваемых» на тренинге вопросов. Рефлексивный практикум – метод осмысления полученного опыта, предполагает не только итоговую, но и текущую оценку своей личностной динамики.

Продуктивные методы обучения предполагают преобразование исходной информации с целью подготовки определенного образовательного продукта. Из числа продуктивных методов на тренинге планируются: разработка проекта индивидуальной траектории личностно-профессионального роста, рефлексивное эссе, анализ проблемных ситуаций. Проект индивидуальной траектории личностно-профессионального роста – своего рода «маршрут» продвижения студента в решении задач личностного роста. Рефлексивное эссе – произведение автобиографического характера, раскрывающее разные грани личностного и профессионального «Я» человека. Анализ проблемных педагогических ситуаций (совокупности обстоятельств, в которых

разворачиваются действия героев), в которых отсутствует однозначно «правильное» решение какой-либо педагогической задачи.

Интерактивные методы обучения создают комплексную ситуацию, в которой обучающийся имеет возможность проявить: теоретические знания, деятельностную активность, способность к взаимодействию. Из числа интерактивных методов на тренинге будут использованы: игровые имитационные действия и социально-коммуникативные пробы. Кроме того, интерактивность – ведущий режим проведения тренинга. Игровые имитационные действия – это «пробы» в квазипрофессиональной деятельности, то есть в деятельности, осуществляющейся в образовательном процессе, но «приближенной» к условиям профессиональной [29]. Социально-коммуникативная проба (аналог профессиональной пробы) – локальное «погружение» студента в реальные условия межличностного взаимодействия, опробование в этих условиях приемов саморегуляции и конструктивных приемов общения.

Таким образом тренинг как форма обучения предполагает интеграцию разных методов (активных, интерактивных, продуктивных), что существенно обогащает опыт будущего педагога и создает благоприятные условия для ненавязчивого решения задач личностно-профессионального роста, формирования жизненно важных умений и навыков. Опора на объективные и личностные ресурсы, актуализация личностного потенциала способствует формированию позитивных жизненных установок. Социально-коммуникативные пробы позволяют объективизировать результаты «работы над собой». В целом тренинг позволяет «продвинуться» по траектории роста и повышает управляемость этого процесса. В связи с отмеченным предлагаем рассматривать дальнейшее изучение и практическое использование возможностей тренинга личностно-профессионального роста как ближайшую перспективу педагогического образования.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

2.1. АНАЛИЗ И ОЦЕНКА АКТУАЛЬНОГО УРОВНЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

С целью проверки выдвинутой гипотезы нами проведен формирующий эксперимент на базе Института психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет».

В эксперименте приняли участие студенты 4 курса направления «Педагогическое образование» профиль подготовки «Начальное образование» в количестве 38 человек.

Для диагностики уровня самоактуализации нами использовался адаптированный Ю.Э. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз вариант Самоактуализационного теста (САТ) Э. Шострома (Приложение 1).

Испытуемым предлагались 126 пар утверждений (не все из них являются взаимно исключаящими), из каждой пары нужно было выбрать и отметить одно, в большей степени соответствующее точке зрения, представлениям, привычному способу действия испытуемого.

Самоактуализация измеряется по двум базовым шкалам («Компетентность во времени» и «Поддержка») и двенадцати дополнительным («Ценностные ориентации», «Гибкость поведения», «Сензитивность», «Спонтанность», «Самоуважение», «Самопринятие», «Представления о природе человека», «Синергия», «Принятие агрессии», «Контактность», «Познавательные потребности», «Креативность»).

Описание базовых шкал (позволяют оценить уровень самоактуализации).

Шкала «Компетентность во времени» позволяет оценить способность испытуемого, во-первых, жить настоящим, полноценно проживать настоящий

момент времени, а не рассматривать его в как следствие прошлой жизни или как подготовку к жизни в будущем, во-вторых – воспринимать свою жизнь целостно через связь прошлого, настоящего и будущего.

Для высокого уровня самоактуализации характерно целостное восприятие времени и способность полноценно проживать настоящее, для низкого – дискретное восприятие своего жизненного пути и сконцентрированность на одном из отрезков временной шкалы (человек живет прошлым или будущим; если проживает настоящий момент, то только продолжая прошлое либо готовясь к будущему).

Шкала «Поддержка» позволяет оценить степень независимости испытуемого, его ценностей и поступков, от внешних влияний.

Чем выше балл по данной шкале, тем меньше испытуемый подвержен внешним влияниям и тем больше в своих суждениях и поступках стремится руководствоваться собственными целями, принципами, установками (что, однако, не означает конфронтации с внешними групповыми нормами и враждебности к окружающим).

Описание дополнительных шкал (позволяют оценить динамику личности).

Блок ценностей в совокупности характеризуют шкалы «Ценностные ориентации» и «Гибкость поведения»: характеризуют как сами ценности, так и особенности их реализации в конкретных условиях социального взаимодействия.

Шкала «Ценностные ориентации» позволяет оценить, насколько испытуемый разделяет присущие самоактуализирующейся личности ценности.

Шкала «Гибкость поведения» позволяет оценить, насколько испытуемый способен реализовывать свои ценности через собственное поведение в ситуациях взаимодействия с другими, адекватно оценивать ситуацию взаимодействия с окружающими, быстро и адекватно реагировать на изменения ситуации.

Блок чувств в совокупности характеризуют шкалы «Сензитивность» и «Спонтанность»: одна характеризует осознание человеком собственных чувств, другая – возможности открытого проявления чувств в поведении.

Шкала «Сензитивность» позволяет оценить степень понимания респондентом себя, его способность давать отчет в своих потребностях, чувствах, ощущать и рефлексировать их.

Шкала «Спонтанность» позволяет оценить способность испытуемого непосредственно и спонтанно выражать свои чувства.

Высокий балл по данной шкале свидетельствует о возможности спонтанного, заранее не рассчитанного поведения, способности испытуемого демонстрировать окружающим свои эмоции, вести себя естественно и раскованно (хотя это не исключает способности испытуемого к продуманным, целенаправленным действиям и полностью контролируемому поведению).

Блок самовосприятия в совокупности характеризуют шкалы «Самоуважение» и «Самопринятие»: одна характеризует способность ценить себя, другая – способность принимать себя «целиком», в совокупности «плюсов» и «минусов», достоинств и недостатков.

Шкала «Самоуважение» позволяет оценить способность испытуемого ценить свои положительные качества, достоинства, испытывать уважение к себе в связи с их наличием.

Шкала «Самопринятие» позволяет оценить способность испытуемого принимать себя «как есть», вне зависимости или вопреки оценки своих достоинств и недостатков.

Блок концепции человека в совокупности характеризуют шкалы «Представления о природе человека» и «Синергия»: одна характеризует способность испытуемого в целом положительно воспринимать природу человека, другая – способность целостно воспринимать мир и людей, единство при многообразии.

Шкала «Представления о природе человека» позволяет оценить способность испытуемого воспринимать природу человека в целом как

положительную и не воспринимать дихотомии рациональности – эмоциональности, женственности – мужественности в качестве антагонистических и непреодолимых.

Шкала «Синергия» позволяет оценить способность испытуемого к восприятию целостности мира, человека, к пониманию единства противоположностей в различных сферах (телесное и духовное, игра и работа и т.п.).

Блок межличностной чувствительности в совокупности характеризуют шкалы «Принятие агрессии» и «Контактность»: одна характеризует способность испытуемого принимать естественность негативных эмоций и их проявления, другая – способность к субъект-субъектному общению.

Шкала «Принятие агрессии» позволяет оценить способность испытуемого принимать в качестве естественных проявлений человеческой природы такие свои проявления, как раздражение, гнев, агрессивность.

Шкала «Контактность» позволяет оценить способность испытуемого к быстрому установлению глубоких и эмоционально насыщенных контактов.

Блок отношения к познанию в совокупности характеризуют шкалы «Познавательные потребности» и «Креативность»: одна характеризует стремление испытуемого познавать окружающую действительность, другая – способность к нестандартным проявлениям в деятельности.

Шкала «Познавательные потребности» позволяет оценить степень выраженности у испытуемого стремления к приобретению и пополнению знаний об окружающем мире.

Шкала «Креативность» позволяет оценить выраженность творческой направленности личности испытуемого.

Результаты определяются путем подсчета совпадений выбранных испытуемым из каждой пары вариантов с ключом.

Общий уровень самоактуализации определяется по сумме набранных баллов по всем парам утверждений:

80 – 126 – крайне высокий уровень (псевдосамоактуализация: стремление выглядеть благоприятно);

71 – 79 – высокий уровень (тенденция к конформизму);

55 – 70 – уровень выше среднего (реальная самоактуализация);

45 – 54 – средний уровень (стремление к самоактуализации);

40 – 44 – уровень ниже среднего (низкая самоактуализация)

0 – 39 – низкий уровень (критическое для личности состояние).

Уровень самоактуализации по отдельным шкалам и блокам определяется по сумме баллов, набранных по соответствующим парам утверждений (Приложение 1).

Для удобства оценивания сырые баллы по шкалам переводятся в Т-баллы, которые высчитываются по следующей формуле: $T = \Sigma_{ш} / N_{ш}$

где:

$\Sigma_{ш}$ – сумма сырых баллов, набранных по шкале;

$N_{ш}$ – максимальное количество баллов по шкале.

64 – 100 – крайне высокий уровень;

56 – 63 – высокий уровень;

44 – 55 – уровень выше среднего;

38 – 43 – средний уровень;

32 – 37 – уровень ниже среднего

0 – 31 – низкий уровень (критическое для личности состояние).

Средние значения Т-балла по основным и дополнительным шкалам методики представлены в Таблице 4.

Результаты исследования общего уровня самоактуализации представлены в Таблице 5 и на рисунке 2.

Таблица 4

Сводные результаты исследования самоактуализации студентов по методике САТ (констатирующее исследование, сентябрь 2019 г., n = 38 чел.)

Шкалы	средний Т-балл	Уровень
Ориентация во времени	39,23	С
Поддержка	38,14	С
Ценностная ориентация	43,82	ВС
Гибкость поведения	37,67	С
Сензитивность	42,45	С
Спонтанность	38,58	С
Самоуважение	46,88	ВС
Самопринятие	40,87	С
Представления о природе человека	58,68	В
Синергия	51,77	ВС
Принятие агрессии	38,52	С
Контактность	49,74	ВС
Познавательные потребности	43,22	С
Креативность	46,75	ВС

Таблица 5

Сводные результаты исследования самоактуализации студентов по методике САТ (констатирующее исследование, сентябрь 2019 г., n = 38 чел.)

Общий уровень самоактуализации	Кол-во, чел.	Доля, %
Крайне высокий	2	5,26%
Высокий	5	13,16%
Выше среднего	8	21,05%
Средний	15	39,47%
Ниже среднего	5	13,16%
Низкий	3	7,89%



Рис. 2. Распределение студентов по уровням общей самоактуализации (констатирующее исследование, сентябрь 2019 г., n = 38 чел.)

Как видно из представленных данных, показатели крайне высокого уровня общей самоактуализации зафиксированы у 2 человек (5,26%), высокого уровня – у 5 человек (13,16%), уровня выше среднего – у 8 человек (21,05%), среднего уровня – у 15 человек (39,47%), уровня ниже среднего – у 5 человека (13,16%), низкого уровня – у 3 человека (7,89%).

Следует отметить, что для уровня общей самоактуализации ниже среднего характерны подверженность внешним влияниям, конфронтация с внешними групповыми нормами, негативное восприятие окружающих, дискретное восприятие своего жизненного пути.

Для низкого уровня общей самоактуализации свойственны стойкие, критические для личности проявления обозначенных выше характеристик.

Распределение уровневых показателей по основным шкалам представлены на рисунке 3.

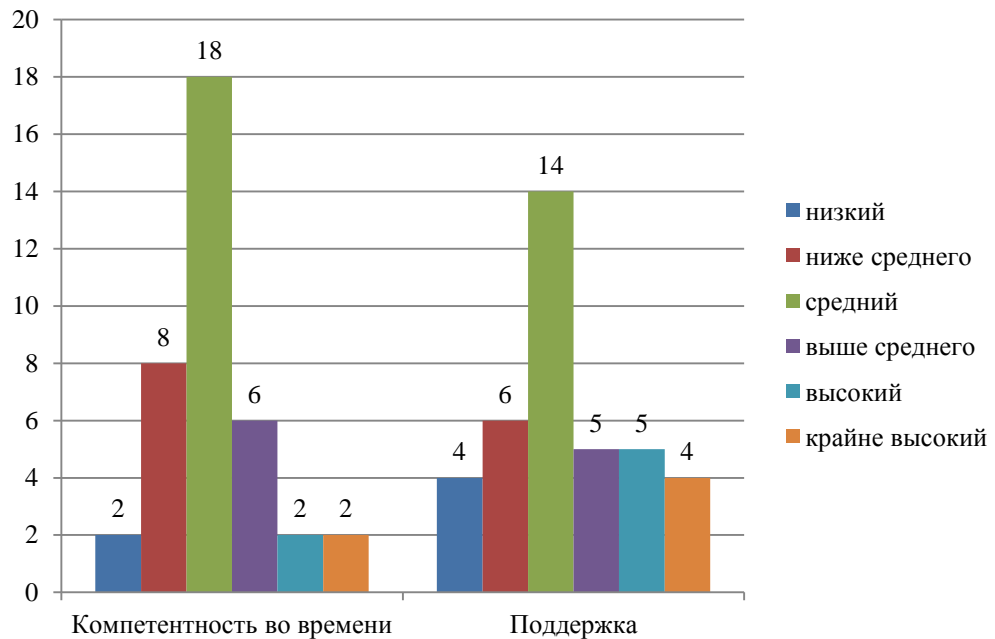


Рис. 3. Распределение уровневых показателей шкал
«Компетентность во времени» и «Поддержка»

(констатирующее исследование, сентябрь 2019 г., n = 38 чел.)

Как видно из представленных данных, чуть меньше чем у половины испытуемых (18 человек, или 47,37%) зафиксирован средний уровень показателей, отражающих реальную способность жить настоящим, полноценно проживать настоящий момент времени, воспринимать свою жизнь целостно через связь прошлого, настоящего и будущего; менее чем у четверти испытуемых (10 человек, или 26,32%) по шкале «Компетентность во времени» зафиксированы показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Относительно устойчивые признаки независимости ценностей и поступков от внешних влияний на среднем уровне проявляются почти у трети испытуемых (14 человек, или 36,84%), еще столько же испытуемых демонстрируют по шкале «Поддержка» показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Результаты по шкалам *блока ценностей* представлены на рисунке 4.

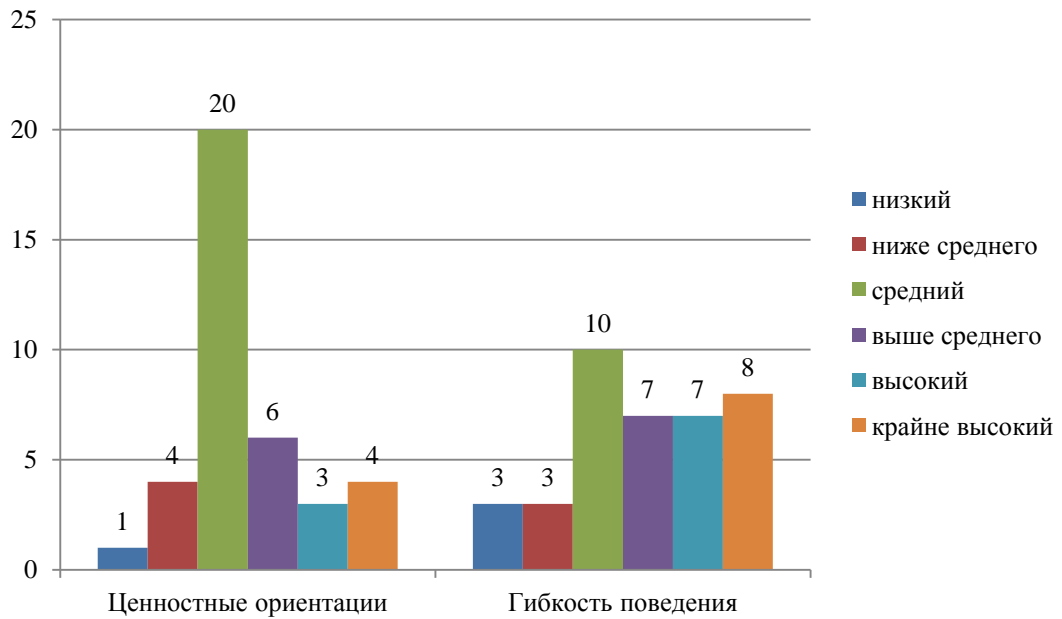


Рис. 4. Распределение уровневых показателей шкал «Ценностные ориентации» и «Гибкость поведения»

(констатирующее исследование, сентябрь 2019 г., n = 38 чел.)

Как видно из представленных данных, признаки среднего уровня разделения личностных ценностей, присущих самоактуализирующейся личности, проявляются 20 человек (52,63%); почти у трети испытуемых (13 человек, или 34,21%) по шкале «Ценностные ориентации» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Показатели среднего уровня способности реализовывать свои ценности через собственное поведение в ситуациях взаимодействия с другими, адекватно оценивать ситуацию взаимодействия с окружающими, быстро и адекватно реагировать на изменения ситуации проявляются 10 человек (26,32%); более чем у половины испытуемых (22 человека, или 57,89%) по шкале «Гибкость поведения» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Результаты по шкалам *блока чувств* представлены на рисунке 5.

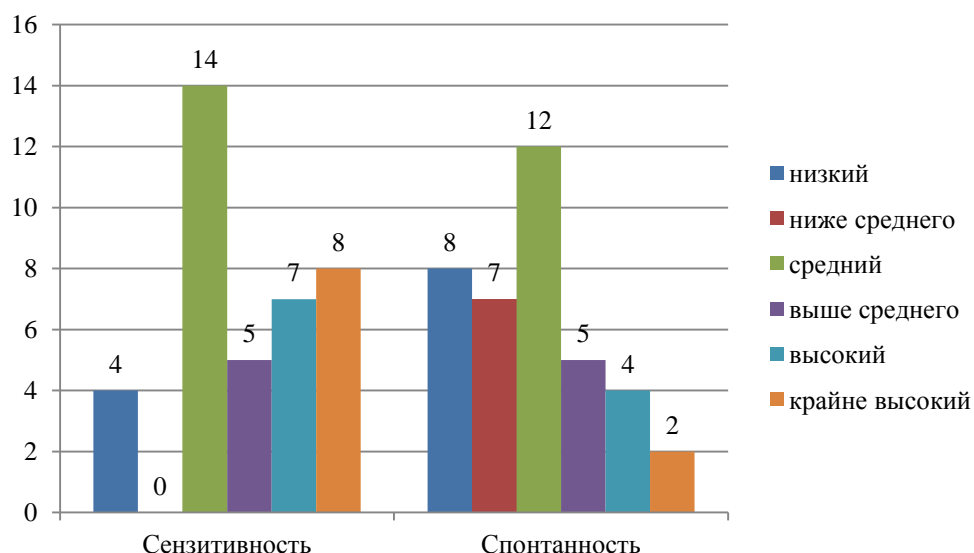


Рис. 5. Распределение уровневых показателей шкал «Сензитивность» и «Спонтанность» (констатирующее исследование, сентябрь 2019 г., n = 38 чел.)

Как видно из представленных данных, показатели среднего уровня понимания себя, способности давать себе отчет в собственных потребностях, чувствах, ощущать и рефлексировать их проявляются у 14 человек (36,84%), еще у 20 человек (52,63%) по шкале «Сензитивность» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Показатели среднего уровня способности к спонтанному, заранее не рассчитанному поведению, демонстрации собственных эмоций, естественного поведения проявляются у 12 человек (31,58%); еще у 11 человек (28,95%) по шкале «Спонтанность» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Результаты по шкалам *блока самовосприятия* представлены на рисунке 6.

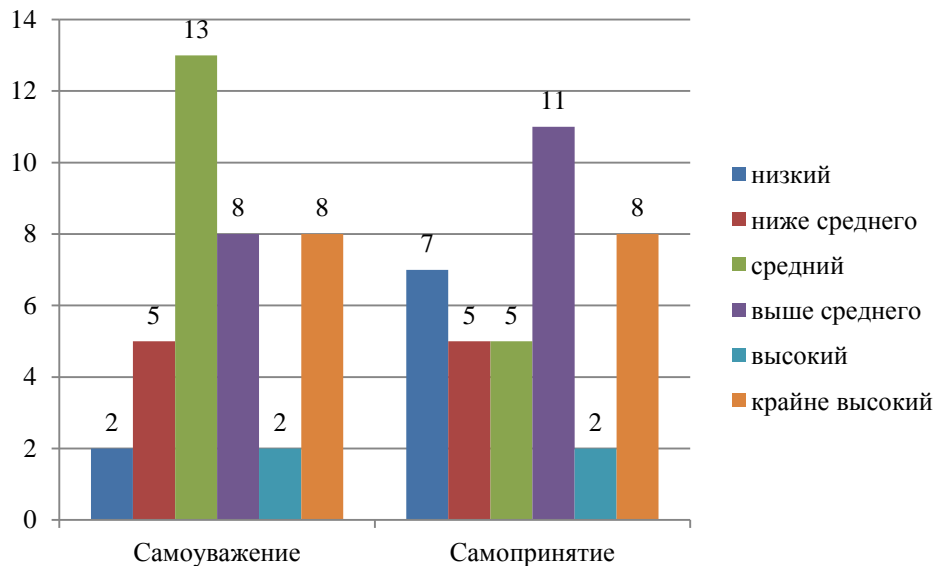


Рис. 6. Распределение уровневых показателей шкал «Самоуважение» и «Самопринятие» (констатирующее исследование, сентябрь 2019 г., n = 38 чел.)

Как видно из представленных данных, средний уровень способности ценить себя, свои положительные качества, достоинства, испытывать уважение к себе в связи с их наличием проявляются у 13 человек (34,21%); еще у 18 человек (47,37%) по шкале «Самоуважение» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Показатели среднего уровня способности принимать себя «как есть», вне зависимости или вопреки оценки своих достоинств и недостатков, проявляются у 5 человек (13,16%); еще у 21 человека (55,26%) по шкале «Самопринятие» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Результаты по шкалам *блока концепция человека* представлены на рисунке 7.

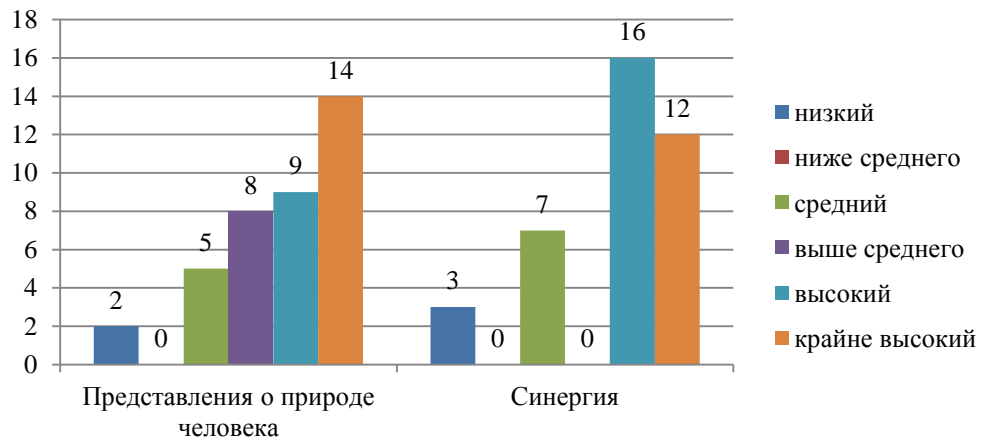


Рис. 7. Распределение уровневых показателей шкал «Представления о природе человека» и «Синергия»

(констатирующее исследование, сентябрь 2019 г., n = 38 чел.)

Как видно из представленных данных, показатели среднего уровня способности положительно воспринимать природу человека проявляются у 5 человек (13,16%); еще у 31 человека (81,58%) по шкале «Представления о природе человека» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Показатели среднего уровня способности воспринимать мир в его целостности через принятие единства противоположностей проявляются у 7 человек (18,42%); еще у 28 человека (73,68%) по шкале «Синергия» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Результаты по шкалам *блока межличностной чувствительности* представлены на рисунке 8.

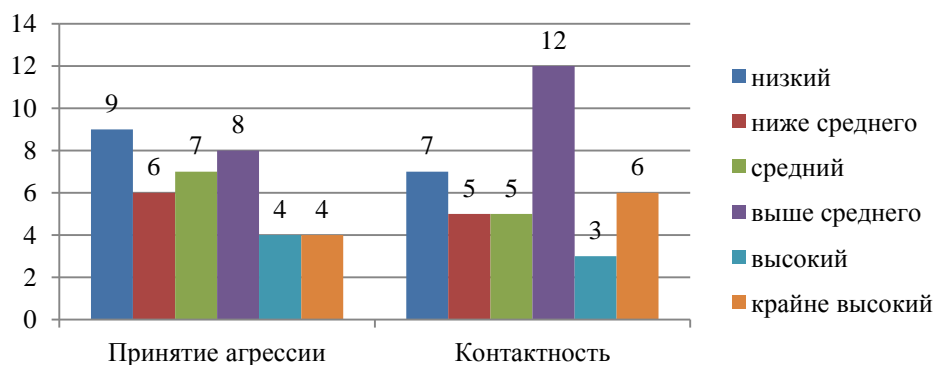


Рис. 8. Распределение уровневых показателей шкал «Принятие агрессии» и «Контактность» (констатирующее исследование, сентябрь 2019 г., n = 38 чел.)

Как видно из представленных данных, показатели среднего уровня способности принимать естественность негативных эмоций и их проявления проявляются у 7 человек (18,42%); еще у 16 человека (42,11%) по шкале «Принятие агрессии» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Показатели среднего уровня контактности проявляются у 5 человек (13,16%); еще у 21 человека (55,26%) по шкале «Контактность» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Результаты по шкалам *блока отношения к познанию* представлены на рисунке 9.

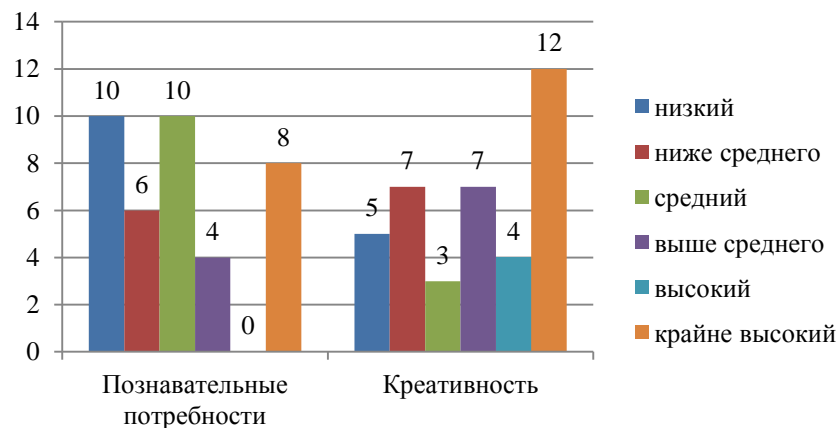


Рис. 9. Распределение уровневых показателей шкал «Познавательные потребности» и «Креативность»

(констатирующее исследование, сентябрь 2019 г., n = 38 чел.)

Как видно из представленных данных, показатели среднего уровня стремления познавать окружающую действительность проявляются у 10 человек (26,32%); еще у 12 человек (31,58%) по шкале «Познавательные потребности» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Показатели среднего уровня творческой направленности личности проявляются у 3 человек (7,89%); еще у 23 человек (60,53%) по шкале «Креативность» проявляются показатели уровней выше среднего, высокого и крайне высокого.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что признаки самоактуализации уровней ниже среднего и низкого проявляются примерно у каждого пятого студента – будущего педагога.

2.2. РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ХОДЕ ТРЕНИНГА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

С целью развития личностных компетенций будущих педагогов нами разработана и реализована программа тренинговых занятий общей продолжительностью 36 академических часов (6 занятий продолжительностью 6 академических часов), в контексте которых использовались активные, продуктивные и интерактивные методы обучения. Характеристика данных методов представлена в п. 1.3. настоящего исследования.

Тренинговые группы – это специально созданные малые группы, участники которых при содействии ведущего-психолога включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем и в самосовершенствовании [21].

Тренинг личностно-профессионального роста мы рассматриваем как метод социально-психологического обучения, направленный на активизацию мыслительных процессов и самосознания обучающегося, создание оптимальных условий для его личностно-профессионального роста и овладения эффективными способами деятельности, поведения и взаимодействия.

Основой структурирования тренинга и «наполнения» его конкретным содержанием принят тип (характер) моделируемых ситуаций.

Основной механизм проведения тренинга – моделирование.

Моделирование – построение модели изучаемого явления, процесса или деятельности. Модель отражает фрагмент реальной действительности и задает предметно-содержательный контекст деятельности в учебном процессе. То

есть, по сути, имитация – это способ приближения учебной деятельности к реальным жизненным или профессиональным ситуациям.

Другими значимыми механизмами проведения тренинга являются: обратная связь, рефлексия (и, соответственно, самооценивание и самокоррекция), целеполагание и проектирование (постановка цели личностно-профессионального роста в терминах личностных и профессиональных компетенций, проектирование путей достижения поставленной цели), приобретение опыта, значимого для достижения поставленной цели.

Обратная связь – информация от конкретных членов группы в форме безоценочных высказываний, отражающих чувства, мысли, впечатления по отношению к другому члену тренинговой группы. Конкретное содержание обратной связи зависит от направленности и содержания действий члена группы при выполнении того или иного задания.

Рефлексия – способность студента занять исследовательскую позицию по отношению в своей деятельности и себе как ее субъекту [16]. Неотъемлемой частью рефлексии являются сомнения: в себе, в адекватности своего отношения к ситуации и другим людям, в правильности принятого решения, в обоснованности своих действий...Сомнения, в свою очередь, приводят к вопросам, обращенным к самому себе: каковы мои ценности и цели? какова моя профессиональная позиция? какова моя профессиональная концепция? каким я хочу позиционировать себя с общении с другими субъектами (коллегами, детьми, родителями)? что я делаю для этого? адекватны ли мои действия моим намерениям? и т.д. Важное значение в формировании суждений о себе играет обратная связь от других людей, поэтому предпочтительной формой рефлексии является групповая. Именно рефлексия является основой (дает «материал») для самооценивания и, как следствие, самокоррекции.

Целеполагание и проектирование – способность четко, позитивно и конкретно сформулировать желаемый результат «работы над собой», своего рода идеальный образ «Я», или потенциальную идентичность. Этот образ неоднократно «уточняется», конкретизируется, достраивается и корректируется

под влияние получаемого на тренинге опыта, обратной связи и их рефлексии. Проектирование предполагает выстраивание «пути» достижения поставленной цели (желаемого образа «Я»), который может включать в себя: этапы, конкретные действия, ресурсы и пр.

Приобретение опыта, значимого для достижения поставленной цели. Обеспечивается содержанием тренинговых занятий, «мерой» включенности в них участников тренинга («мерой» проживания и осмысления моделируемых в ходе тренинга ситуаций) и самостоятельной работой участников (выполнение заданий в форме социально-коммуникативных проб за «пределами» тренинга). Значимым является тот опыт, который позволяет «продвинуться» к достижению поставленной цели.

Тренинг личностно-профессионального роста, программа которого представлена в данном параграфе, включает в себя рефлексивные практики и «выстраивается» как моделирование ситуаций разного типа с использованием активных, интерактивных и продуктивных методов обучения:

– ситуаций ценностного выбора, актуализирующих и объективизирующих личностные ресурсы и когнитивный компонент личностных компетенций (интерактивные методы – игра, активные методы – самооценивание актуального уровня личностных компетенций, продуктивные методы – проективные рисуночные методики);

– ситуаций, объективизирующих ценностно-мотивационный компонент личностных компетенций (активные методы – проективная вербальная методика, продуктивные методы – рефлексивное эссе);

– ситуаций, объективизирующих эмоционально-поведенческий компонент личностных компетенций (интерактивные методы – игровые имитационные действия и социально-коммуникативные пробы, продуктивные метод – анализ проблемных ситуаций).

Базовыми принципами проведения занятий стали:

- создание информационно-образовательного пространства, мотивирующего личность на самоисследование, самопонимание, самоизменение, саморазвитие;
- оказание психолого-педагогической помощи в актуализации положительного жизненного и профессионального опыта, создание условий для обмена этим опытом, актуализации ресурсов личности;
- создание благоприятного фона для позитивных эмоционально-ценностных переживаний;
- компетентность ведущего;
- учет индивидуальных особенностей участников;
- принятие каждым участником тренинга персональной ответственности за его ход и результаты;
- развитие отношений между участниками, т.е. внутригрупповая динамика тренинга.

Отношения в тренинговой группе и работа в целом регламентировались особыми правилами: конфиденциальность, акцентирование внимания на настоящем – «здесь и сейчас», персонифицированная форма высказываний – «Я считаю...», «Я чувствую...», оказание помощи каждому участнику группы и др.).!

Структура каждого занятия включала в себя такие компоненты как:

1. Разминка.
2. Введение в тему и проблематику занятия.
3. Основные упражнения (см. Таблицу 4).
4. Задание для самостоятельной работы.
5. Рефлексия.

Логика разворачивания занятий представлена в Таблице 6.

Логика и тематика занятий тренинга личностно-профессионального роста

№ п/п	Этап / тема занятия	Группа (тип) методов обучения	Краткое содержание и методы	Количество акад. часов
1.	Моделирование ситуаций ценностного выбора и оценки актуального уровня личностных компетенций	Интерактивные	1. Игра «Полет гениев»	6 ч.
		Активные	2. Самооценивание актуального уровня личностных компетенции	
		Продуктивные	3. Рисунок на тему «Личностно-профессиональный рост педагога»	
2.	Создание ситуаций, объективизирующих когнитивный компонент личностных компетенций	Активные Продуктивные	Проективная рисуночная методика «Человек. Человек под дождем. Человек в сказочной стране»	6 ч.
		Интерактивные	«Скульптура»	
3.	Создание ситуаций, объективизирующих ценностно-мотивационный компонент личностных компетенций	Активные	Проективная вербальная методика выявления мотивов и видов профессиональной направленности личности	6 ч.
		Продуктивные	Рефлексивное эссе на тему «Я – личность и педагог»	
4.	Моделирование ситуаций, объективизирующих эмоционально-поведенческий компонент личностных компетенций	Интерактивные	Игровое имитационное моделирование «Преодоление жизненных трудностей», выявление копинг-стратегий личности	6 ч.
			Социально-коммуникативные пробы («отработка» приемов саморегуляции)	
5.	Моделирование ситуаций, актуализирующих и объективизирующих личностные ресурсы	Продуктивные	Анализ проблемных ситуаций	6 ч.
		Интерактивные	Игровое имитационное моделирование «Поведение в стрессовой ситуации» (в ситуации, провоцирующей сбой в саморегуляции личности)	
6.	Подведение итогов тренинга	Активные	Рефлексивный практикум	6 ч.
В ходе всего тренинга самостоятельная работа		Продуктивные	Проектирование и детализация индивидуальной траектории личностно-профессионального роста	
		Интерактивные	Социально-коммуникативные пробы	
Итого:				36 ч.

Содержание тренинга

Занятие 1. Моделирование ситуаций ценностного выбора и оценки актуального уровня личностных компетенций

Задачи:

- конкретизация представлений о личностно-профессиональном росте и личностных компетенциях;
- получение позитивного опыта работы в группе;
- получение конструктивного опыта совершения ценностного выбора;
- формирование мотивации работы в группе роста.

Развивающая ролевая игра «Полет гениев» (моделирование ситуации личностного выбора).

Описание: Игра предполагает моделирование в ходе тренинга ситуаций ценностно-мотивационного выбора, например: быть одному или быть с кем-то? (одиночество или общность?), быть как все или быть самим собой (индивидуальность или конформизм?), доверять другим или оказывать на них влияние (любовь или власть?), верить в себя или зависеть от других? (самоидентичность или зависимость?). В ходе решения практических задач актуализируется необходимость совершения ценностно-мотивационного выбора, например: ценность собственной жизни или ценность жизни другого человека. Кроме этого, смоделированные ситуации предполагают проявление и развитие таких способностей личности, как: способность доверять и преодолевать негативные психические состояния, внутренние барьеры (страх отвержения, неуверенность и пр.); отказ от стереотипов, нестандартное восприятие ситуации, умение отстаивать свою точку зрения, способность преодолевать объективные трудности и принимать верные решения, нести личную ответственность; способность устанавливать близкие отношения и заботиться, способность к самораскрытию и к пониманию другого; способности к рефлексии, самопринятие, положительная самооценка, самоуважение.

Игра «Полет гениев»

Составляющие: группа; космический корабль “VITA”; планета “SAPIENTA”; компьютерная система “MANIPULA”

Инструкция:

1. Вам необходимо выбрать из числа группы 6 человек, которым вы более всего доверяете. Эти люди будут представлять интересы Земли (способы выбора – открытый и закрытый, в случае открытого обсуждения возможна групповая дискуссия с аргументацией своего выбора);
2. Каждый из 6-и избранных выбирает себе образ и имя. Не забывайте – вы гении! (возможно краткое представление себя и обоснование своего выбора)
3. Объяснение ведущего:

«Предстоит полет гениев, их выбрало население Земли в условиях тяжелейшей экологической катастрофы, угрожающей вымиранием всего человечества в ближайшие сутки. Эти люди отправятся на планету “SAPIENTA”. По результатам последних научных исследований только на этой планете есть вещество, с помощью которого можно спасти жизнь всего человечества. Жизненных резервов на Земле осталось на время, за которое космический корабль “VITA” может пролететь расстояние от Земли до планеты “SAPIENTA” 3 раза с условием, что этот корабль взлетит не позднее, чем через 360 сек. После включения компьютерной системы.

Суммарные запасы Земли ничтожно малы. Учитывая это, космический корабль может вместить и обеспечивать существование на время полета только 6-и людей.

Корабль снабжен универсальной компьютерной системой “MANIPULA”, которая обеспечивает все условия полета и управления кораблем, а также связь с Землей по требованию.

Сведения о планете “SAPIENTA”. По данным последних космических исследований эта планета населена разумными существами, которые владеют веществом “AMORUM”. Это вещество является единственным возможным средством для сохранения человека как вида.

В ходе предварительных переговоров для обеспечения собственной безопасности жители планеты “SAPIENTA” настояли на возможности наблюдения за ходом полета и событиями, происходящими на Земле и на корабле без обратной связи. У нас нет другого выхода, мы вынуждены принять эти условия. Нам гарантировано невмешательство с их стороны в ходе всего полета. Жители этой планеты не имеют космических кораблей и летательных аппаратов, поскольку атмосфера планеты не позволяет заниматься их производством. Но их системы защиты позволяют вести наблюдение на любой точке пространства и времени. Эти системы уже работают.

Итак, есть 6 человек, 6 гениев, которые берут на себя миссию спасения человечества».

4. (Можно поговорить о готовности участников к выполнению задания, выслушать представление участников и их обращение к Земле).

5. Группа проходит на борт корабля и нажимает кнопку включения компьютерной системы. “MANIPULA” представляется группе, говорит о том, что следит за всеми системами корабля и осуществляет связь с Землей.

Ход игры:

Этап 1.

Ситуация № 1.

“MANIPULA”: «Ввиду нарушения экологического и энергетического баланса Земли (притяжение Земли увеличилось) корабль может взлететь только при условии, что его покинет 1 человек. Вы должны решить, кто из вас останется на Земле. На принятие решения вам дается 360 сек. (6 мин.). Время пошло».

Ситуация № 2.

“MANIPULA”: «Внимание, компьютер сообщает, что в момент выхода корабля за пределы ионосферы Земли произошло столкновение с осколком метеорита. Поврежден блок кислородного обеспечения. Оптимальная подача кислорода после ликвидации моими силами последствий катастрофы до конца

полета возможна только для 4-х человек. Один из вас должен покинуть корабль. На принятие решения дается 300 сек. (5 мин.). Время пошло».

Ситуация № 3.

“MANIPULA”: «Корабль вошел в зону мощного радиоактивного излучения. Внешняя защита корабля от разрушения возможна при переносе антиизлучательной системы одного из вас на внешнее покрытие корабля. Интенсивность излучения позволяет находиться без защиты еще 240 сек. (4 мин.). за это время следует решить, кто выйдет из корабля в открытый космос. Отдавший свой прибор – погибнет. Время пошло».

Ситуация № 4.

“MANIPULA”: «Подорвана топливно-энергетическая система корабля. Я, компьютер, вынужден посадить корабль на ближайшую планету, по моим данным содержащую топливо. Планета объявляет требования заплатить биомассой. В вашем распоряжении не более 180-и сек. (3 мин.) для принятия решения».

Ситуация № 5.

“MANIPULA”: «Мы приближаемся к планете “SAPIENTA”. Для успешной посадки необходимо облегчить корабль на массу, равную массе блока жизнеобеспечения 1-го человека. У вас 60 сек. Время пошло».

Этап 2. Беседа прибывших игроков с представителями планеты “SAPIENTA”. Цель – получить вещество “AMORUM”, чтобы доставить его на Землю и спасти человечество от вымирания. Вопрос “MANIPULA”: «что вы готовы сделать, чтобы получить “AMORUM”?».

Вопросы для обсуждения:

- с необходимостью совершения каких выборов вы столкнулись в процессе игры?
- что мешало вам сделать верный выбор? (препятствия личностно-профессионального роста);
- что помогало вам осуществить выбор? (ресурсы личности, личностные компетенции);

– как вы оцениваете свои действия во время игры? что вас не устраивает в своем поведении?

Понятие о личностных компетенциях и ресурсах личности.

Самооценивание актуального уровня личностных компетенций.

Рисунок на тему «Личностно-профессиональный рост педагога»

Ведущий предлагает участникам группы в метафорической форме выразить суть личностно-профессионального роста (возможные метафоры – «лестница», «дерево», трансформация, «страница или строка в книге», строительство дома, взросление, развитие и пр.). Затем индивидуально выполняются рисунки на эту же тему. Рисунки представляются и комментируются

На основании метафор и рисунков группа формулирует рабочее определение личностно-профессионального роста. Создается общий рисунок группы. На основе метафор профессионально-личностный рост определяется как процесс качественных преобразований личности, как, своего рода, мера использования личностных свойств и профессиональных способностей, актуализации личностных ресурсов человека.

Занятие 2. Создание ситуаций, объективизирующих ресурсы личности и когнитивный компонент личностных компетенций

Задачи:

- осознание проблем, препятствий и ресурсов личностно-профессионального роста;
- рефлексия образа себя как будущего профессионала в педагогической деятельности;
- активизация механизмов межличностного познания и понимания (личностная идентификация, аттракция, эмпатия, рефлексия);
- выявление представлений о своей профессиональной роли и позиции, о профессиональной деятельности;
- определение перспектив своего профессионального развития и корректив, которые необходимо внести в «Я-концепцию».

Проективная рисуночная методика «Человек. Человек под дождем. Человек в сказочной стране».

Описание: Методика предполагает последовательное выполнение трех рисунков: 1. «Человек». 2. «Человек под дождем». 3. «Человек в сказочной стране». Рисунки выполняются на занятии. Первый рисунок несет общую информацию о человеке, особенностях его самооценки, самоотношения, актуальных потребностях и проблемах и пр. Второй рисунок дает информацию об особенностях эмоционального реагирования и о стратегии и тактике поведения человека в сложной (стрессовой) жизненной ситуации. Третий рисунок позволяет выявить объективные и субъективные ресурсы человека. Дается обзор личностных ресурсов. Интерпретация рисунков выполняется индивидуально.

По результатам методики выполняется также самоанализ препятствий, проблем и ресурсов профессионально-личностного роста:

- Каковы проблемы личностно-профессионального роста (субъективные факторы, затрудняющие личностно-профессиональный рост)?
- Каковы препятствия личностно-профессионального роста (объективные факторы, затрудняющие личностно-профессиональный рост)?
- Каковы ресурсы личности (субъективные и объективные факторы, «помогающие» в личностно-профессиональном росте)?

«Скульптура».

Описание: Форма выполнения задания индивидуально-групповая. Каждый участник группы воплощает в некоем образе (в «скульптуре») представления о себе как о профессионале (идеальный образ). Остальные участники в это время играют роль учеников и пытаются найти свое место рядом с данным педагогом. Можно также организовать свое рабочее пространство с помощью подручных средств (парта, стулья, доска и пр.). «Педагог» отслеживает свое состояние и наблюдает за реакциями «учеников».

Процесс выполнения этого задания фиксируется видеокамерой. По завершении упражнения производится просмотр и анализ видеозаписи. Каждый

эпизод обсуждается в группе. В процессе обсуждения затрагиваются вопросы: Какова актуальная позиция педагога? Насколько комфортным было состояние? Какую реакцию позиция педагога вызывает у окружающих (у учеников)? Устраивает ли такая реакция педагога (от чего и от кого зависит поведение учеников)? Какие коррективы следует внести в профессиональную «Я-концепцию» (что хотелось бы изменить в себе, чтобы приблизиться к достижению образа «Я-идеальный»?)

По результатам методики выполняется также самоанализ профессиональной «Я-концепции»:

- Каким меня видят сокурсники (коллеги)?
- Каким меня видят ученики?
- Какой я на самом деле?
- Каким педагогом я хочу быть?

Занятие 3. Создание ситуаций, объективизирующих ценностно-мотивационный компонент личностных компетенций

Задачи:

- формирование отношения к педагогической деятельности как лично-профессиональному росту;
- осознание индивидуальных целей и мотивов педагогической деятельности;
- повышение мотивации лично-профессионального роста.

Проективная вербальная методика выявления мотивов и видов профессиональной направленности личности

Участники тренинга продолжают фразу «Быть педагогом хорошо, потому что...». Ответы фиксируются. В дальнейшем осуществляется анализ ответов с точки зрения ведущих мотивов. По количественному «соотношению» мотивов определяется «соотношение» видов профессиональной направленности.

По результатам проективной методики выполняется анализ профессиональной направленности, результаты анализа представляются в виде мотивационной карты (Рисунок 10).

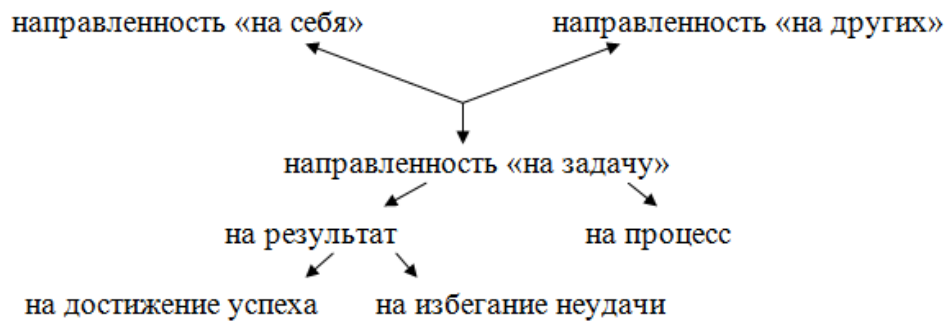


Рис. 10. Мотивационная карта личности

Самооценивание предполагает, что студент занимает рефлексивную позицию и свое «Я» рассматривает как объект изучения. Обсуждение в группе – это обмен мнениями, эмоциями, мыслями по поводу «задеваемых» на тренинге вопросов.

Эссе на тему «Я – личность и педагог»

Рефлексивное эссе – произведение автобиографического характера, раскрывающее разные грани личностного и профессионального «Я» человека. Примерная структура эссе:

- Базовый тезис
- Анализ допрофессионального опыта
- Оценка своих личностных компетенций
- Объективный эталон педагога
- Субъективный эталон педагога
- Актуальный опыт проявления личностных компетенций
- Оценка себя в настоящем
- Представления о будущем, о себе в будущем
- Действия по его «воплощению»
- Переживание личностной и профессиональной «судьбы»
- Резюме

Занятие 4. Моделирование ситуаций, объективизирующих эмоционально-поведенческий компонент личностных компетенций

Игровое имитационное моделирование «Преодоление жизненных трудностей», выявление копинг-стратегий личности.

Игровые имитационные действия – это «пробы» в квазипрофессиональной деятельности, то есть в деятельности, осуществляющейся в образовательном процессе, но «приближенной» к реальным жизненным или профессиональным ситуациям.

В аудитории моделируются жизненные трудности (переворачиваются парты, стулья, создаются «завалы»). Участникам тренинга предлагается найти и показать свой способ действий в такой ситуации. Допускаются краткие вербальные комментарии. Группа наблюдает за действиями участника и дает обратную связь. На основании наблюдений и обсуждения в вероятностном «ключе» определяется вид копинг-стратегии: конструктивная или защитная. Если защитная, обсуждаются коррективы, которые необходимо внести в копинг-стратегию.

Социально-коммуникативная проба (аналог профессиональной пробы) – локальное «погружение» студента в реальные условия межличностного взаимодействия, опробование в этих условиях приемов саморегуляции и конструктивных приемов общения (выполняются в качестве самостоятельной работы).

Социально-коммуникативные пробы предполагают выход из «зоны комфорта», совершение нехарактерных для человека действий, опробование нового «сценария» действий, волевые усилия, актуализацию личностных ресурсов. Дают человеку возможность переживания успеха и, тем самым, укрепляют ресурсную базу личности.

Занятие 5. Моделирование ситуаций, актуализирующих и объективизирующих личностные ресурсы

Задачи:

- освоение приемов и техник саморегуляции психоэмоционального состояния;
- взаимное ресурсирование;
- опробование «алгоритма» действий в ситуациях, провоцирующих «сбои» в саморегуляции.

Анализ проблемных ситуаций.

Для анализа предлагается ситуация (совокупность обстоятельств, в которых разворачиваются действия героев), в которой отсутствует однозначно «правильное» решение. Участники тренинга анализируют ситуацию, в которой описаны проявления «сбоев» в саморегуляции педагога (нарушение этических принципов педагогического взаимодействия, некорректное поведение педагога и др.).

Примерный план анализа:

- Противоречия;
- Проблема;
- SWOT-анализ;
- Предложения по решению проблемы.

Обзор приемов и техник саморегуляции (вербализация, нормализация дыхания, релаксация, визуализация и др., техника аутогенной тренировки, тайм-менеджмент).

Игровое имитационное моделирование педагогических ситуаций, провоцирующих «сбои» в саморегуляции (стрессовые, конфликтные ситуации), «отработка» навыков саморегуляции в этих ситуациях. Примерный план действий в моделируемых ситуациях:

- проигрывание действий участников ситуации;
- идентификация своих негативных чувств;
- деидентификация с негативными чувствами;
- использование приемов саморегуляции (релаксация, визуализация, вербализация и пр.);
- децентрация и идентификация с партнером;
- конструктивные приемы общения.

Обсуждение результатов игрового моделирования: какие ресурсы (компетенции, приемы, техники саморегуляции) помогли справиться со стрессовой ситуацией?

Занятие 6. Подведение итогов тренинга (рефлексивный практикум)

Задачи:

- сопоставление планируемого и достигнутого результатов тренинга;
- оценка общей результативности тренинга;
- перспективное планирование личностно-профессионального роста;
- повышение готовности к профессиональной педагогической деятельности.

Рефлексивный практикум – метод осмысления полученного опыта, предполагает не только итоговую, но и текущую оценку своей личностной динамики.

Вопросы для обсуждения:

- Какой опыт, значимый для вашего личностно-профессионального роста и повышения уровня личностных компетенций, вы получили на тренинге?
- Как этот опыт повлиял на вас?

Обсуждение индивидуальных траекторий личностно-профессионального роста:

- Опишите «путь», который вы прошли в ходе тренинга?
- Чего вы достигли? Оцените динамику развития личностных компетенций за период тренинга?
- Значима ли динамика личностных компетенций для вашей педагогической деятельности?
- Какие цели вы ставите перед собой в дальнейшем?

Примечание: в процессе всего тренинга студенты разрабатывают индивидуальную траекторию личностно-профессионального роста. Рефлексивный практикум завершается представлением своей траектории и субъективной оценкой динамики личностно-профессионального роста (развития личностных компетенций), на основании чего делается вывод о результативности тренинга для конкретного участника (Рисунок 11).



Рис. 11. Схема для проектирования индивидуальной траектории личностно-профессионального роста

Проект индивидуальной траектории личностно-профессионального роста – своего рода «маршрут» продвижения студента в решении задач личностного роста. На траектории студенты отмечают: актуальный уровень развития личностных компетенций, желаемый (потенциальный) уровень развития личностных компетенций, значимый опыт (этапы, действия, задания, ресурсы), который помог им продвинуться по траектории роста и достичь поставленную цель. Траектория – «инструмент», который повышает управляемость процессом своего личностно-профессионального роста.

2.3. АНАЛИЗ И ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

После реализации программы развития личностных компетенций будущих педагогов в ходе тренинга личностно-профессионального роста мы провели контрольное исследование.

Изменение средних значений Т-балла по основным и дополнительным шкалам методики представлены в Таблице 7.

Сводная информация об изменении средних значений Т-балла по основным и дополнительным шкалам методики Э. Шострома (констатирующее и контрольное исследование, n = 38 чел.)

Шкалы	Констатирующее исследование		Контрольное исследование		Динамика среднего Т-балла
	средний Т-балл	уровень	средний Т-балл	уровень	
Ориентация во времени	39,23	С	55,63	ВС	+ 16,40
Поддержка	38,14	С	54,37	ВС	+ 16,23
Ценностная ориентация	43,82	ВС	52,97	ВС	+ 11,15
Гибкость поведения	37,67	С	52,46	ВС	+ 14,79
Сензитивность	42,45	С	58,70	В	+ 16,25
Спонтанность	38,58	С	62,03	В	+ 23,45
Самоуважение	46,88	ВС	52,81	ВС	+ 5,93
Самопринятие	40,87	С	54,39	ВС	+ 13,52
Представления о природе человека	58,68	В	61,05	В	+ 2,37
Синергия	51,77	ВС	57,52	В	+ 5,75
Принятие агрессии	38,52	С	52,96	ВС	+ 14,44
Контактность	49,74	ВС	55,13	ВС	+ 5,39
Познавательные потребности	43,22	С	51,20	ВС	+ 7,98
Креативность	46,75	ВС	50,75	ВС	+ 4,00

Как видно из представленных данных, наблюдается положительная динамика среднего Т-балла по всем шкалам.

Наиболее выраженная динамика наблюдается по шкалам «Спонтанность» (+23,45), «Ориентация во времени» (+16,40), «Сензитивность» (+16,25), «Поддержка» (+16,23), «Гибкость поведения» (+14,79), «Принятие агрессии» (+14,44), «Самопринятие» (+13,52), «Ценностная ориентация» (+11,15). Исходя из этого можно сказать, что студенты стали больше ценить себя, свои положительные качества, достоинства, испытывать уважение к себе в связи с их наличием; принимать себя «как есть», вне зависимости или вопреки оценки своих достоинств и недостатков; разделять личностные ценности, присущие самоактуализирующейся личности; стремиться познавать окружающую действительность; реализовывать свои ценности через собственное поведение в ситуациях взаимодействия с другими, адекватно оценивать ситуацию взаимодействия с окружающими, быстро и адекватно реагировать на изменения

ситуации; проявлять способности к спонтанному, заранее не рассчитанному поведению, демонстрации собственных эмоций, естественного поведения; стремиться к установлению глубоких и эмоционально насыщенных контактов; к отходу от внешней поддержки и независимости ценностей и поступков от внешних влияний.

Результаты контрольного исследования общего уровня самоактуализации, а также динамика распределения по уровням представлены в Таблице 8 и на рисунке 12.

Таблица 8

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного исследования самоактуализации студентов по методике САТ, n = 38 чел.)

Общий уровень самоактуализации	Констатирующее исследование, сентябрь 2019 г.		Контрольное исследование, декабрь 2019 г.		Динамика	
	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %
Крайне высокий	2	5,26%	0	0,00%	- 2	- 5,26%
Высокий	5	13,16%	2	5,26%	- 3	- 7,89%
Выше среднего	8	21,05%	22	57,89%	+ 14	+ 36,84%
Средний	15	39,47%	13	34,21%	- 2	- 5,26%
Ниже среднего	5	13,16%	1	2,63%	- 4	- 10,53%
Низкий	3	7,89%	0	0,00%	- 3	- 7,89%

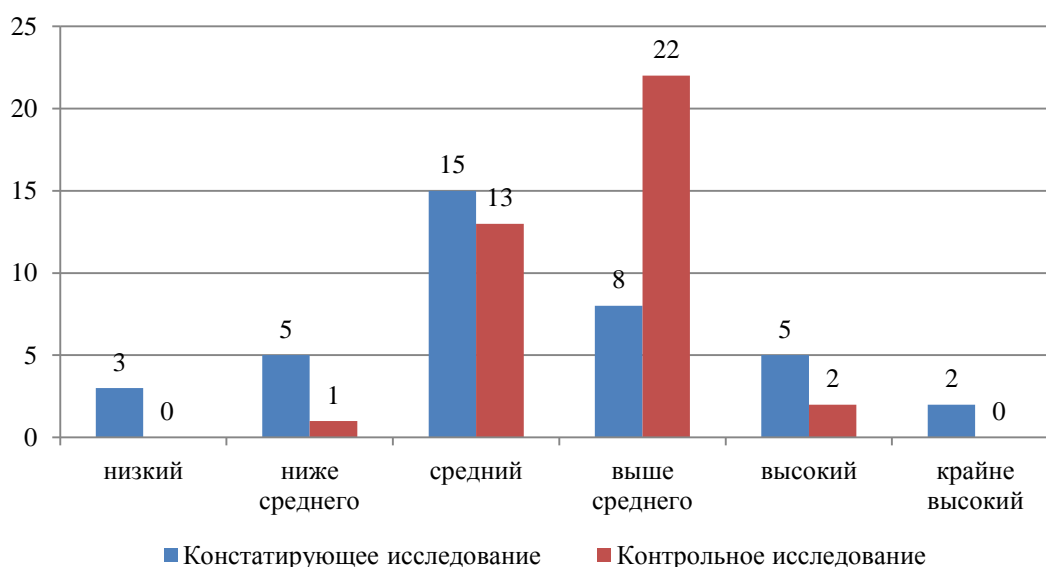


Рис. 12. Распределение студентов по уровням общей самоактуализации (констатирующее исследование – сентябрь 2019 г., и контрольное исследование – декабрь 2019 г., n = 38 чел.)

Как видно из представленных данных, *при контрольном исследовании* показатели крайне высокого уровня общей самоактуализации не зафиксированы. По сравнению с результатами констатирующего исследования отмечается уменьшение количества студентов с показателями крайне высокого уровня общей самоактуализации на 2 человека (5,26% от общей выборки), **что является показателем отказа личности от «псевдосамоактуализации» (имитации личностно-профессионального роста).**

Показатели высокого зафиксированы у 2 человек (5,26%), по сравнению с результатами констатирующего исследования отмечается уменьшение студентов с показателями высокого уровня общей самоактуализации на 3 человека (7,89% от общей выборки), **что является показателем снижения тенденции к конформизму.**

Показатели уровня общей самоактуализации выше среднего при контрольном исследовании зафиксированы у 22 человек (57,89%), по сравнению с результатами констатирующего исследования отмечается значительное увеличение студентов с показателями уровня общей самоактуализации выше среднего на 14 человек (36,84% от общей выборки), что соответствует уровню «реальной самоактуализации».

Показатели среднего уровня общей самоактуализации зафиксированы у 13 человек (34,21%), по сравнению с результатами констатирующего исследования отмечается уменьшение количества студентов с показателями среднего уровня общей самоактуализации на 2 человека (5,26% от общей выборки), **что говорит о том, что сложившееся и выявленное ранее стремление «перешло» на уровень реальной самоактуализации.**

Показатели уровня общей самоактуализации ниже среднего при контрольном исследовании зафиксированы у 1 человека (2,63%), по сравнению с результатами констатирующего исследования отмечается уменьшение количества студентов с показателями уровня ниже среднего на 4 человека (10,53% от общей выборки).

Показатели низкого уровня общей самоактуализации при контрольном исследовании не зафиксированы, по сравнению с результатами констатирующего исследования отмечается уменьшение количества студентов с показателями низкого уровня на 3 человека (7,89% от общей выборки).

Таким образом, в результате проведенного контрольного исследования зафиксировано перераспределение уровневых показателей: увеличение количества студентов с показателями уровня выше среднего за счет снижения количества студентов с показателями крайне высокого, высокого, среднего, ниже среднего и низкого уровней самоактуализации.

При интерпретации количественных показателей общей самоактуализации и их динамики необходимо учитывать, что о проявлениях реальной самоактуализации, о стремлении к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей свидетельствуют показатели общей самоактуализации **уровня выше среднего**.

Показатели **среднего уровня** общей самоактуализации свидетельствуют о выраженном стремлении к самоактуализации.

Показатели **высокого уровня** общей самоактуализации свидетельствуют о стремлении к конформизму, изменению в поведении или мнении под влиянием реального или воображаемого давления со стороны других.

Показатели **крайне высокого уровня** общей самоактуализации свидетельствуют о стремлении выглядеть благоприятно в глазах окружающих, о псевдосамоактуализации.

Показатели общей самоактуализации **уровня ниже среднего** свидетельствуют о подверженности внешним влияниям, конфронтации с внешними групповыми нормами, негативном восприятии окружающих, дискретном восприятии своего жизненного пути.

Показатели **низкого уровня** общей самоактуализации свидетельствуют о стойких, критических для личности проявлениях, обозначенных при характеристике уровня ниже среднего.

Исходя из этого, можно констатировать, что в ходе тренинга личностно-профессионального роста количество студентов с признаками реальной самоактуализации увеличилось более чем на 1/3 (14 человек, или 36,84% от общей выборки).

Кроме этого, наблюдается сокращение студентов с признаками псевдосамоактуализации, стремления к конформизму и низкой самоактуализации за счет увеличения студентов с признаками стремления к самоактуализации.

Перераспределение уровневых показателей *по основным шкалам* представлено на рисунках 13 и 14.

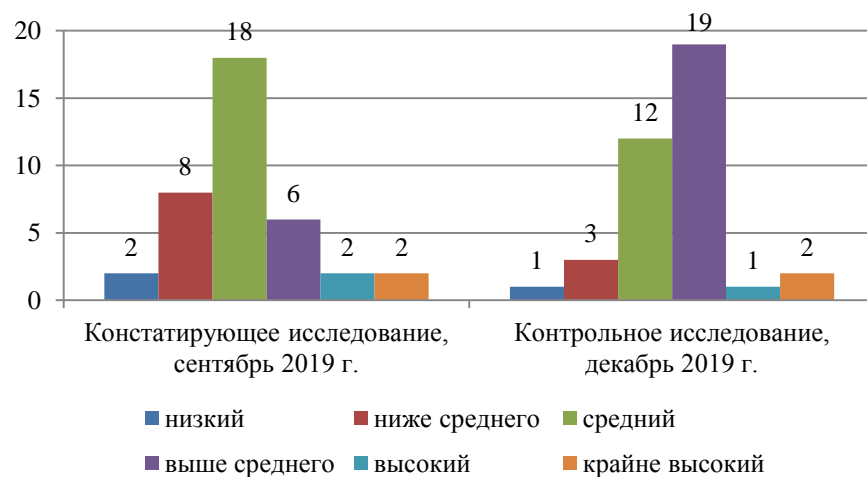


Рис. 13. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Компетентность во времени», n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня способности жить настоящим, полноценно проживать настоящий момент времени, воспринимать свою жизнь целостно через связь прошлого, настоящего и будущего увеличилось на 1 человека (2,63%), уровня ниже среднего – снизилось на 3 человека (7,89%), среднего уровня – снизилось на 13 человек (34,21%), уровня выше среднего – увеличилось на 3 человека (7,89%), высокого уровня – увеличилось на 2 человека (5,26%), крайне высокого уровня – увеличилось на 10 человек (26,32%).

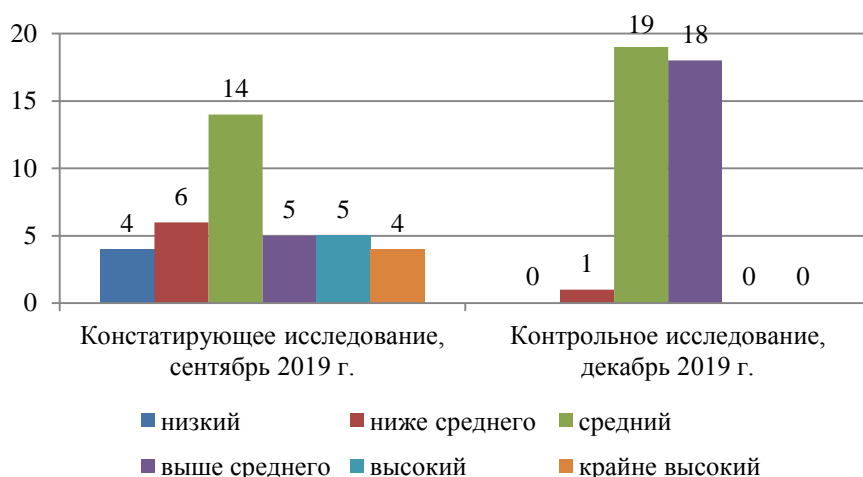


Рис. 14. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Поддержка», n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня независимости ценностей и поступков от внешних влияний снизилось на 4 человека (10,53%), уровня ниже среднего – снизилось на 6 человек (15,79%), среднего уровня – снизилось на 12 человек (31,58%), уровня выше среднего – увеличилось на 6 человека (15,79%), высокого уровня – увеличилось на 11 человек (28,95%), крайне высокого уровня – увеличилось на 5 человек (13,16%).

Перераспределение уровневых показателей по шкалам *блока ценностей* представлено на рисунках 15 и 16.

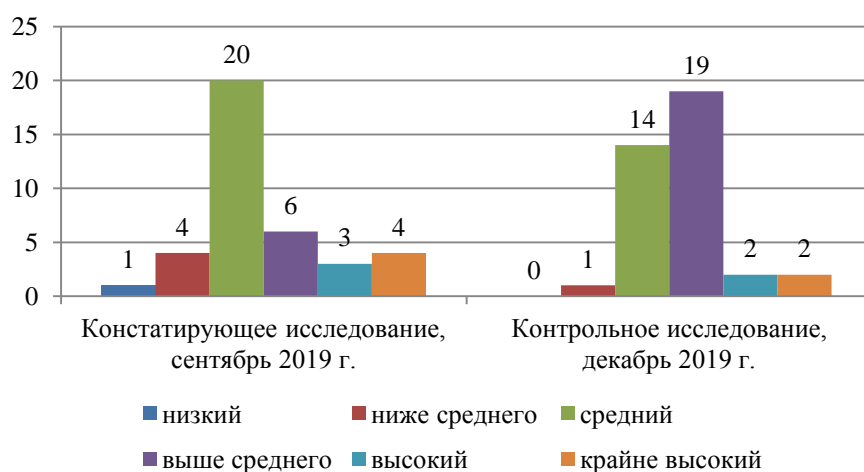


Рис. 15. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Ценностные ориентации», n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня разделения личностных ценностей, присущих самоактуализирующейся личности снизилось на 1 человека (2,63%), уровня ниже среднего – снизилось на 3 человек (7,89%), среднего уровня – снизилось на 6 человек (15,79%), уровня выше среднего – увеличилось на 13 человека (34,21%), высокого уровня – снизилось на 1 человека (2,63%), крайне высокого уровня – снизилось на 2 человека (5,26%).

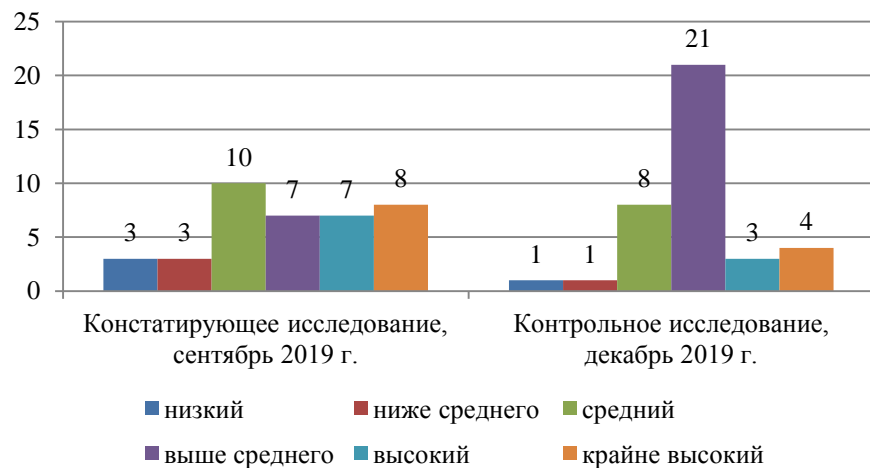


Рис. 16. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Гибкость поведения», n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня способности реализовывать свои ценности через собственное поведение в ситуациях взаимодействия с другими, адекватно оценивать ситуацию взаимодействия с окружающими, быстро и адекватно реагировать на изменения ситуации снизилось на 2 человека (5,26%), уровня ниже среднего – снизилось на 2 человек (5,26%), среднего уровня – снизилось на 2 человек (5,26%), уровня выше среднего – увеличилось на 14 человек (36,84%), высокого уровня – снизилось на 4 человека (10,53%), крайне высокого уровня – снизилось на 4 человека (10,53%).

Перераспределение уровневых показателей по шкалам *блока чувств* представлено на рисунках 17 и 18.



Рис. 17. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Сензитивность»,
n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня способности понимания себя, способности давать себе отчет в собственных потребностях, чувствах, ощущать и рефлексировать их не изменилось (4 человека, или 10,53%), уровня ниже среднего – не изменилось (0 человек), среднего уровня – снизилось на 12 человек (31,58%), уровня выше среднего – увеличилось на 5 человека (13,16%), высокого уровня – увеличилось на 3 человека (7,89%), крайне высокого уровня – увеличилось на 4 человек (10,53%).

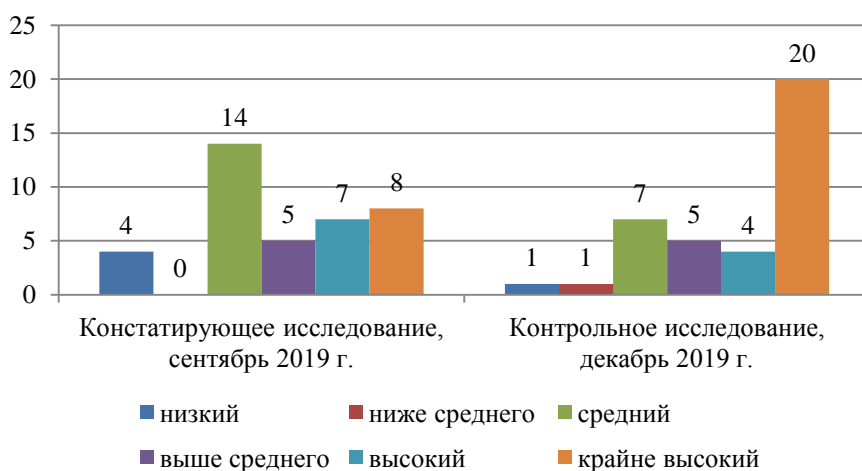


Рис. 18. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Спонтанность»,
n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня способности к спонтанному, заранее не

рассчитанному поведению, демонстрации собственных эмоций, естественного поведения снизилось на 3 человека (7,89%), уровня ниже среднего – увеличилось на 1 человека (2,63%), среднего уровня – снизилось на 7 человек (18,42%), уровня выше среднего – не изменилось (5 человек, или 13,16%), высокого уровня – снизилось на 3 человека (7,89%), крайне высокого уровня – увеличилось на 12 человек (31,58%).

Перераспределение уровневых показателей по шкалам **блока самовосприятия** представлено на рисунках 19 и 20.

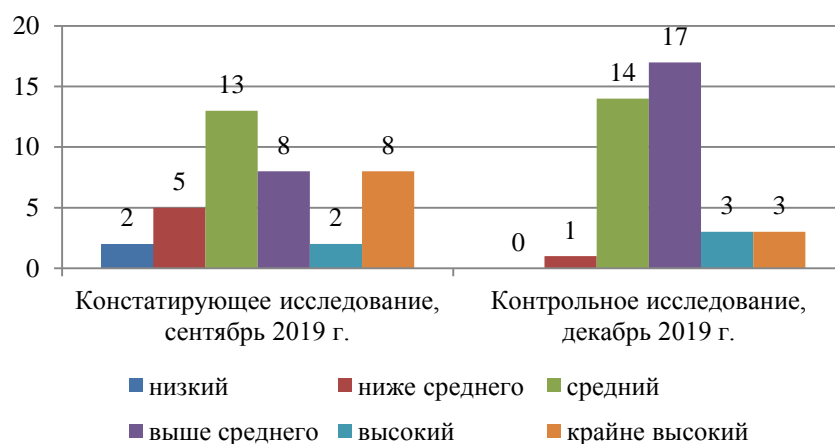


Рис. 19. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Самоуважение»,
n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня способности ценить себя, свои положительные качества, достоинства, испытывать уважение к себе в связи с их наличием снизилось на 2 человека (5,26%), уровня ниже среднего – снизилось на 5 человек (13,16%), среднего уровня – снизилось на 11 человек (28,95%), уровня выше среднего – снизилось на 5 человек (13,16%), высокого уровня – увеличилось на 1 человека (2,63%), крайне высокого уровня – увеличилось на 22 человека (57,89%).

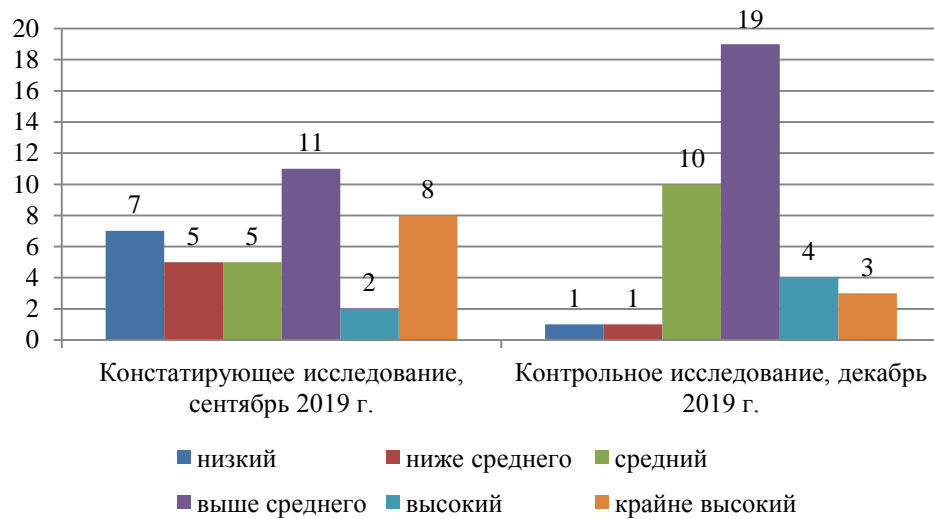


Рис. 20. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Самопринятие», $n = 38$ чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня способности принимать себя «как есть», вне зависимости или вопреки оценки своих достоинств и недостатков снизилось на 6 человек (15,79%), уровня ниже среднего – снизилось на 4 человека (10,53%), среднего уровня – увеличилось на 5 человек (13,16%), уровня выше среднего – увеличилось на 8 человек (21,05%), высокого уровня – увеличилось на 2 человека (5,26%), крайне высокого уровня – снизилось на 5 человек (13,16%).

Перераспределение уровневых показателей по шкалам *блока концепция человека* представлено на рисунках 21 и 22.

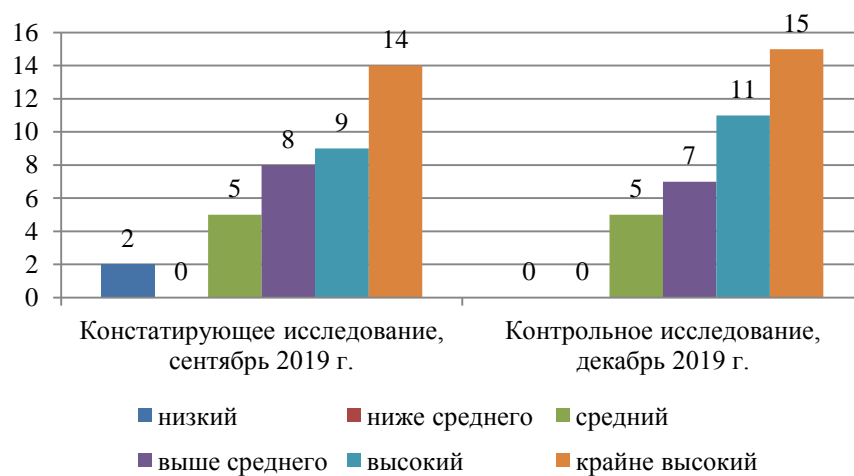


Рис. 21. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Представления о природе человека», $n = 38$ чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня способности положительно воспринимать природу человека снизилось на 2 человек (5,26%), уровня ниже среднего – не изменилось (0 человек), среднего уровня – не изменилось (5 человек, или 13,16%), уровня выше среднего – снизилось на 1 человека (2,63%), высокого уровня – увеличилось на 2 человека (5,26%), крайне высокого уровня – увеличилось на 1 человека (2,63%).



Рис. 22. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Синергия»,
n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня способности принимать себя «как есть», вне зависимости или вопреки оценки своих достоинств и недостатков снизилось на 2 человек (5,26%), уровня ниже среднего – не изменилось (0 человек), среднего уровня – увеличилось на 3 человека (7,89%), уровня выше среднего – не изменилось (0 человек), высокого уровня – не изменилось (16 человек, или 42,11%), крайне высокого уровня – снизилось на 1 человека (2,63%).

Перераспределение уровневых показателей по шкалам **блока межличностной чувствительности** представлено на рисунках 23 и 24.

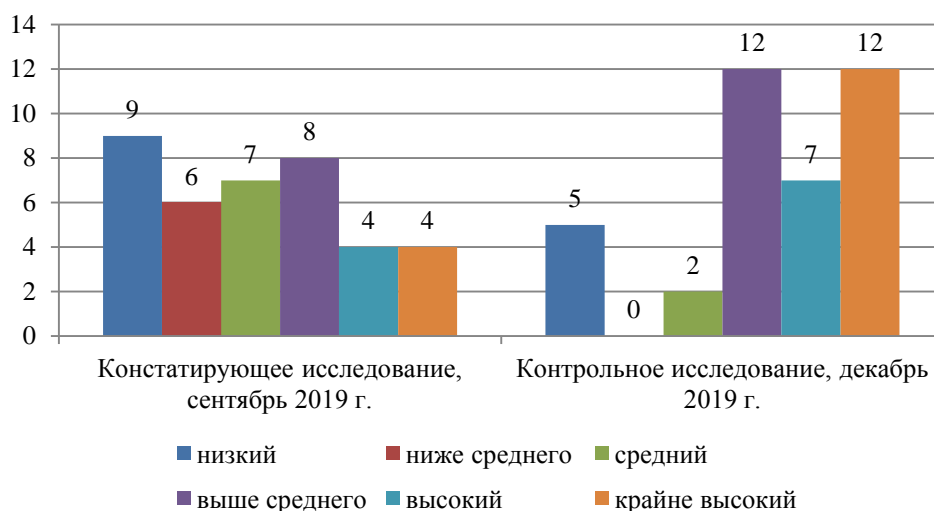


Рис. 23. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Принятие агрессии», n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня способности принимать естественность негативных эмоций и их проявления снизилось на 4 человека (10,53%), уровня ниже среднего – снизилось на 6 человек (15,79%), среднего уровня – снизилось на 5 человек (13,16%), уровня выше среднего – увеличилось на 4 человека (10,53%), высокого уровня – увеличилось на 3 человека (7,89%), крайне высокого уровня – увеличилось на 8 человек (21,05%).



Рис. 24. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Контактность», n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня контактности снизилось на 5 человек (13,16%), уровня ниже среднего – снизилось на 2 человека (5,26%), среднего уровня – снизилось на 3 человека (7,89%), уровня выше среднего – увеличилось на 5 человек (13,16%), высокого уровня – увеличилось на 1 человека (2,63%), крайне высокого уровня – увеличилось на 5 человек (13,16%).

Перераспределение уровневых показателей по шкалам *блока отношения к познанию* представлено на рисунках 25 и 26.

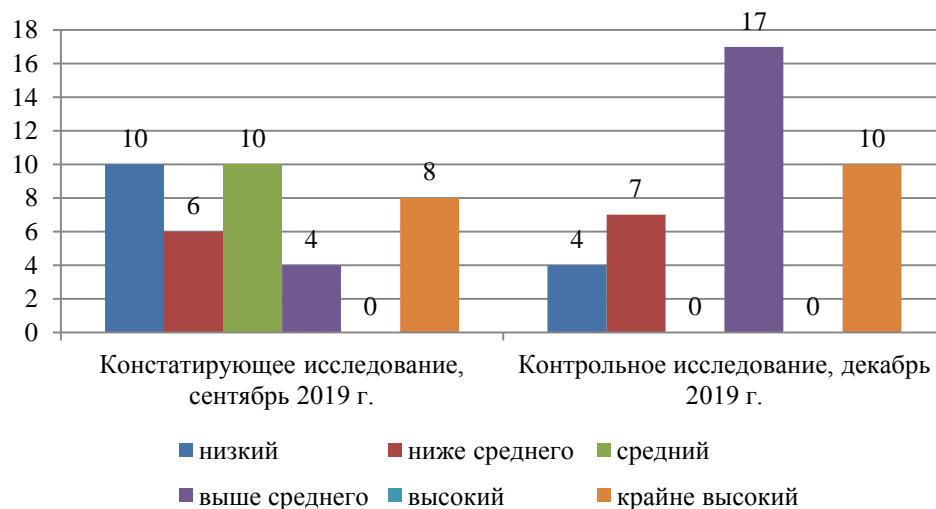


Рис. 25. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Познавательные потребности», n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня стремления познавать окружающую действительность снизилось на 6 человек (15,79%), уровня ниже среднего – увеличилось на 1 человека (2,63%), среднего уровня – снизилось на 10 человек (26,32%), уровня выше среднего – увеличилось на 13 человек (34,21%), высокого уровня – не изменилось (0 человек), крайне высокого уровня – увеличилось на 2 человека (5,26%).

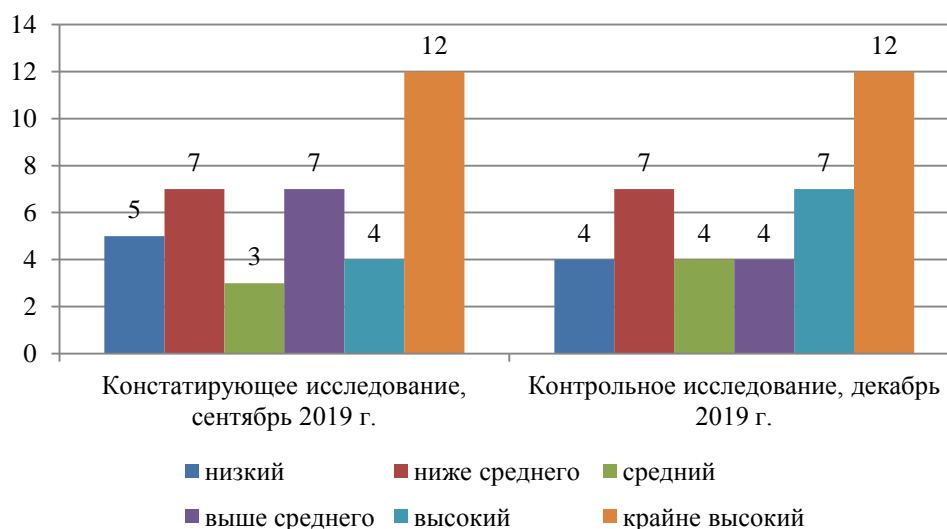


Рис. 26. Перераспределение уровневых показателей по шкале «Креативность»,
n = 38 чел.

Как видно из представленных данных, количество студентов с показателями низкого уровня творческой направленности личности снизилось на 1 человека (2,63%), уровня ниже среднего – не изменилось (7 человек, или 18,42%), среднего уровня – увеличилось на 1 человека (2,63%), уровня выше среднего – снизилось на 3 человека (7,89%), высокого уровня – увеличилось на 3 человека (7,89%), крайне высокого уровня – не изменилось (12 человек, или 31,58%).

Проверка значимости влияния тренинга личностно-профессионального роста на развитие личностных компетенций будущих педагогов осуществлялась нами с использованием математического анализа, в частности – Т-критерия Вилкоксона.

Для формирования данных при подсчете Т-критерия мы по каждой шкале вычитали каждое индивидуальное значения «до» из значения «после» реализации программы тренинга (Приложение 3). При подсчете результатов мы наблюдаем в матрице связанные ранги, поэтому произведем их перестроение.

Проверялись следующие статистические гипотезы:

– H_0 : Показатели после проведения эксперимента превышают значения показателей «до» реализации эксперимента;

– H_1 : Показатели «после» проведения эксперимента меньше значений показателей «до» эксперимента.

В результате подтвердилась статистическая значимость изменений показателей общей самоактуализации (шкалы «Компетентность во времени», «Поддержка»), что подтверждает существенную динамику личностно-профессионального роста, а также по таким шкалам как «Ценностные ориентации», «Гибкость поведения», «Самоуважение», «Самопринятие». Данные шкалы «охватывают» основные личностные компетенции (компетенции самовосприятия, самоотношения и саморегуляции), что также подтверждает позитивную динамику.

Не подтвердилась статистическая значимость изменений по таким дополнительным шкалам, как «Сензитивность», «Спонтанность», «Представления о природе человека», «Синергия», «Принятие агрессии», «Контактность», «Познавательные потребности», «Креативность». При этом по всем шкалам, кроме «Креативности» также отмечается позитивная динамика.

Таким образом, результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что использование в ходе тренинга личностно-профессионального роста рефлексивных практик и выстраивание его как моделирование ситуаций ценностного выбора, ситуаций, объективизирующих ценностно-мотивационный и эмоционально-поведенческий компоненты личностных компетенций с использованием активных, интерактивных и продуктивных методов обучения способствует развитию личностных компетенций (компетенций самопознания, самоотношения, саморегуляции), что выражается в позитивной динамике показателей самоактуализации личности.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Практические аспекты изучения проблемы нашего исследования предполагали оценку актуального уровня личностных компетенций будущих педагогов, разработку и реализацию программы личностно-профессионального роста и оценку динамики личностных компетенций по итогам программы.

Оценка актуального уровня личностных компетенций осуществлялась с использованием методики «Самоактуализационный тест» (САТ) Э. Шострома, адаптированный Ю.Э. Алешиной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз. Оценка по основным шкалам позволяет констатировать, что примерно у четвертой части студентов из нашей выборки отмечается выраженное стремление к личностно-профессиональному росту, и примерно у третьей части студентов отмечаются признаки реальной самоактуализации, что говорит о том, что эти студенты уже «в процессе» роста. Оценка результатов по дополнительным шкалам позволяет констатировать, что наиболее развитыми личностными компетенциями на этапе констатирующего исследования являются компетенции самовосприятия (шкалы «самоуважение» и «самопринятие»), компетенции самоотношения на уровне стремления к принятию ценностей самоактуализации (шкала «ценностные ориентации») и компетенции саморегуляции (шкала «гибкость поведения» – на среднем уровне и шкала «контактность» на уровне реальной самоактуализации).

С целью создания условий для развития личностных компетенций будущих педагогов мы разработали и опробовали в образовательном процессе программу тренинга личностно-профессионального роста. В основе структурирования тренинга – моделирование ситуаций разного типа: ситуаций ценностного выбора, актуализирующих и объективизирующих личностные ресурсы и когнитивный компонент личностных компетенций; ситуаций, объективизирующих ценностно-мотивационный компонент личностных компетенций; ситуаций, объективизирующих эмоционально-поведенческий компонент личностных компетенций (компетенции саморегуляции). В ходе

тренинга в соответствии с типом моделируемых ситуаций использовались такие методы обучения как: активные – самооценивание актуального уровня личностных компетенций, проективная вербальная методика; продуктивные – проективные рисуночные методики, рефлексивное эссе, анализ проблемных ситуаций; интерактивные – игра, игровые имитационные действия и социально-коммуникативные пробы.

По завершении тренинга личностно-профессионального роста отмечается устойчивая позитивная тенденция по основным показателям самоактуализации, что говорит о позитивной динамике личностно-профессионального роста. Позитивная динамика отмечается также по дополнительным шкалам, позволяющим оценить личностные компетенции. Наиболее заметна динамика компетенций самоотношения (шкалы «ценностные ориентации»), компетенций самовосприятия (шкалы «самоуважение» и «самопринятие»), компетенций саморегуляции (шкала «гибкость поведения»). Это говорит, что в процессе тренинга будущие педагоги получили опыт, значимый для принятия и разделения ценностей самоактуализирующейся личности, стали лучше понимать себя и других людей, более гибко и вариативно стали подходить к решению жизненных ситуаций. При этом показатели «принятие агрессии» «спонтанность» остались примерно на том же уровне. Мы связываем это с наличием у будущих педагогов серьезных психологических барьеров (запретов) на проявление своих чувств (в том числе, негативных), сформировавшихся в период обучения в вузе.

Выявленная позитивная динамика показателей самоактуализации позволяет нам констатировать, что моделирование ситуаций разного типа с использованием активных, интерактивных и продуктивных методов обучения действительно способствует развитию личностных компетенций будущих педагогов (компетенций самопознания, самоотношения, саморегуляции). Это, в свою очередь, дает нам основания рассматривать тренинг личностно-профессионального роста как одну из востребованных и перспективных форм обучения будущих педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Личность педагога – один из важнейших «факторов», определяющих качество образования, своего рода «инструмент» педагогической деятельности. Соответственно, развитие личностных компетенций будущего педагога – одна из приоритетных задач педагогического образования, актуализирующая проблему поиска, обоснования и опробования действенных методов, «инициирующих» личностно-профессиональный рост и обеспечивающих динамику личностных компетенций будущих педагогов. Решению данной проблемы и было посвящено настоящее исследование.

Изучение теоретических и практических аспектов проблемы позволило нам внести содержательную определенность в основные понятия.

Личностно-профессиональный рост мы рассматриваем в традициях отечественной психологии как процесс качественных преобразований личности, предполагающий актуализацию внутреннего потенциала личности, достижение высшего уровня саморегуляции (самодетерминации) и проявления индивидуальности. А личностные компетенции – как характеристики личности (знания, умения и навыки, мотивы, ценности и отношения), с одной стороны, обеспечивающие продуктивное решение задач личностного роста педагога, с другой стороны, являющиеся (в случае позитивной динамики) результатом этого процесса. К числу основных личностных компетенций относятся: 1) компетенции самопознания, выражающиеся в формировании адекватной «Я-концепции»; 2) компетенции самоотношения, выражающиеся в оценке своих личностных свойств; 3) компетенции эмоциональной и поведенческой саморегуляции, выражающиеся во владении соответствующими приемами и техниками.

Для инициирования процесса личностно-профессионального роста и достижения позитивной динамики личностных компетенций необходим нетрадиционный формат учебных занятий, позволяющий студентам «выйти за рамки» привычных учебных действий. Считаем, что перспективной в этом

плане формой учебных занятий является тренинг личностно-профессионального роста, понимаемый как тематически направленная работа в малых группах. «Психологическая» составляющая тренинга (структура занятий, правила работы в группе, факторы успешности группы и динамика внутригрупповых отношений и др.) достаточно изучена и известна. Менее изученной стороной является «педагогическая», то есть конкретные методы обучения, которые «вписываются» в формат тренинга и обладают существенным развивающим потенциалом. Педагогический аспект тренинга мы раскрыли через моделирование ситуаций разного типа и использование таких методов обучения как активные, продуктивные, интерактивные, что существенно обогащает опыт будущего педагога и создает благоприятные условия для ненавязчивого решения задач личностно-профессионального роста, формирования жизненно важных умений и навыков. Опора на объективные и личностные ресурсы, актуализация личностного потенциала способствует формированию позитивных жизненных установок. Социально-коммуникативные пробы позволяют объективизировать результаты «работы над собой».

Оценка общего уровня самоактуализации личности и отдельных личностных компетенций на этапах констатирующего и контрольного исследований позволила нам выявить позитивную динамику компетенций самовосприятия, самоотношения и саморегуляции и роста в целом. Это говорит о том, что разработанная и апробированная программа тренинга является результативной.

В целом тренинг позволяет студентам «продвинуться» по траектории роста и повышает управляемость этого процесса. В связи с отмеченным предлагаем рассматривать дальнейшее изучение и практическое использование возможностей тренинга личностно-профессионального роста как ближайшую перспективу педагогического образования.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения 12.01.2019).
2. Концепция развития образования на 2016-2020 годы (утверждена Правительством РФ и подписана Д.А. Медведевым 29 декабря 2014 года №2765-п). – URL: <http://2016-god.com/koncepciya-razvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/> (дата обращения 08.04.2019).
3. Постановление Правительства РФ «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 гг.» от 23 мая 2015 г. № 497 – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/ (дата обращения 08.04.2019).
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» – URL: <http://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения 08.04.2019).
5. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования. – URL: <http://www.mpgu.edu> (дата обращения 24.05.2019).
6. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
7. Абилова А.Б., Амиркенова Э.Ж. Формирование профессиональных и личностных компетенций будущего педагога // Обучение и воспитание: методики и практики. – 2015. – № 19. – С. 238–243.

8. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека / А. Адлер; ред. Т. Шапошникова. – СПб.: Питер, 2017. – 214 с.

9. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72–75.

10. Акбаева А.М. Развитие позитивного отношения к профессии у студентов педагогического вуза: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: дис. ... канд. психол. наук / А.М. Акбаева. – Ставрополь, 2004. – 194 с.

11. Асадулаева У.М. Ценностно-смысловая сфера личности педагога на разных этапах профессионального становления: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: дис. ... канд. психол. наук / У.М. Асадулаева. – Махачкала, 2013. – 294 с.

12. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 104 с.

13. Ассаджиоли Р. Типология психосинтеза: семь основных типов личности. Духовное развитие и нервные расстройства / Р. Ассаджиоли; пер. с нем. Т. Драпкиной. – М.: Мир Урании, 2008. – 150 с.

14. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.

15. Белкин А.С. Педагогическая компетентность / А.С. Белкин, В.В. Нестеров. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.

16. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им.С.М.Кирова, 2004. – 216 с.

17. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

18. Борисова Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора / Н.В. Борисова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 170 с.

19. Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: Изда-во СПбГУ, 1998. – 264 с. – С.38–46.
20. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с
21. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. Психотехника / И.В. Вачков. – М.: Ось-89, 2008. – 256 с.
22. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
23. Вербицкий А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
24. Вишнякова-Вишневецкая А.К. Образовательная среда высшего учебного заведения как фактор развития личностных компетенций учащихся: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / А.К. Вишнякова-Вишневецкая. – Санкт-Петербург, 2010. – 243 с.
25. Глуханюк, Н.С. Психология профессионализации педагога / Н.С.Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261с.
26. Даутова О.Б. Компетентностный подход в педагогическом образовании / О.Б. Даутова. – СПб.: КАРО, 2007. – 178 с.
27. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джуринский. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
28. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: Психологический подход. Сибирь. Философия. Образование // Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК, г. Новокузнецк. – 2005. – Вып. 8. – С.26–44.
29. Емельянова И.Н. Разработка и использование контрольно-измерительных материалов для оценки компетенций. Учебное пособие / И.Н.

Емельянова, Л.М. Волосникова, Е.В. Неумоева-Колчеданцева, О.С. Задорина – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. – 152с.

30. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.И. Атаханов. – М.: Академия, 2008. – 208с.

31. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2009. – 240 с.

32. Калитеевская Е. Р. Психическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживанию // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 231–238.

33. Каурцев М.Н. Интерактивное обучение педагогов, его влияние на личностно-профессиональный рост // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 3 (69). – С. 61–69.

34. Каурцев М.Н. Применение интерактивных технологий в научно-методической работе как ресурс личностно-профессионального роста педагогов: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Каурцев. – Улан-Удэ, 2011. – 220с.

35. Килыбаева Г.К. Развитие ключевых компетенций будущего педагога // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2014. – № 2. – Т.5. – С. 28–31.

36. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева; М-во образования РФ, Алт. гос. ун-т, Алт. гос. техн. ун-т им. И. П. Ползунова. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2002. – 156 с.

37. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования / М.М. Левина. – М.: АРКТИ, 2001. – 142 с.

38. Левитан К.М. Компетентностный подход в контексте модернизации высшего профессионального образования // Актуальные проблемы профессионального развития педагогов в системе современного образования:

теория и практика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 1 марта 2005 года. Ч. 1. – Тюмень: ТОГИРРО, 2005. – С. 31–33.

39. Леонтьев Д.А. Психология смысла: специальность 19.00.01 «Психология личности»: дис. ... д-ра психол. наук / Д.А. Леонтьев. – Москва, 1999. – 535 с.

40. Личностно-профессиональный рост студента высшего учебного заведения: монография / М.А. Викулина, О.В. Юдакова; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Волжский гос. инженерно-пед. ун-т». – Нижний Новгород: ВГИПУ, 2006. – 121 с.

41. Лобанова Н.Н. Профессиональная компетентность педагога / Н.Н. Лобанова, В.В. Косарев, А.П. Крючатов. – СПб.: ОАО «СамВен», 1997. – 107 с.

42. Лозинская А.М. Вопросы формирования профессиональных компетенций будущих педагогов: дифференциционно-интеграционная концепция методологии дидактической инженерии // Педагогическое образование в России. – 2017. – №6. – С. 189–199.

43. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.

44. Мамаева Р.Б. Самоактуализация будущего учителя как условие его успешного личностно-профессионального роста // Вестник Иркутского педуниверситета. – 2000. – № 1. – С. 7–10.

45. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

46. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – 3-е изд. – М.: Питер, 2013. – 351 с

47. Митина Л.М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски / Л.М. Митина. – М.: Нестор-История, 2018. – 456с.

48. Монахов В.М. Проектирование траектории становления будущего учителя // Школьные технологии. – 2000. – № 6. – С. 66–83.

49. Мураталиева Н.Х. Личностная ориентация будущих педагогов в системе образования // Инновационная наука. – 2016. – № 4–5. – С. 111–115.

50. Муслимов Н.А. Формирование профессиональной компетенции будущих педагогов основе применения информационных и педагогических технологий / Н.А. Муслимов, Х.Ш. Кадыров // Молодой ученый. – 2012. – №1. Т.2. – С. 102–106. – URL <https://moluch.ru/archive/36/4141/> (дата обращения 08.06.2019).

51. Мухамедзянова Г.В. Подготовка профессионально компетентного специалиста как составляющая рыночных отношений // Подготовка компетентного специалиста в условиях образовательного кластера: модели, технологии, качество. Материалы международной научно-практической конференции / Под ред. Е.А. Корчагина, Р. Сафина. – Казань: РИЦ «Школа», 2009. – С. 3–8.

52. Немиринский О.В. Личностный рост в терапевтической группе / О.В. Немиринский. – М.: Смысл, 1999. – 112 с

53. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Педагогическая деонтология с тренингом профессионально-личностного роста: учебное пособие / Е.В. Неумоева-Колчеданцева; Министерство образования и науки Российской Федерации, Тюменский государственный университет, институт психологии и педагогики. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2017. – 168 с. – URL: http://tmnlib.ru:82/upload/books/PPS/Neumoeva-Kolchedantseva_623_UP_2017.pdf (дата обращения 04.05.2019).

54. Неумоева-Колчеданцева Е.В. Педагогическая деонтология: современная интерпретация. Учебное пособие. 2-е изд. / Е.В. Неумоева-Колчеданцева – М.: Юрайт, 2019. – 168 с.

55. Пискунов А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 41–47.

56. Постников П.Г. Профессиональное становление учителя в педвузе: попытка мониторинга // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – №4. – С. 15–21.

57. Простяков А.А. Развитие готовности студентов к педагогической деятельности на основе формирования профессионального самосознания: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Простяков. – Ставрополь, 2004. – 165 с.

58. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация/ Дж. Равен. пер. с англ. – М.: Козито-Центр, 2002. – 396с.

59. Райцев А.В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... д-ра. пед. наук / А.В. Райцев. – Санкт-Петербург, 2004. – 309 с.

60. Рамендик Д.М. Тренинг личностного роста / Д.М. Рамендик. – М.: Форум: Инфра-М, 2008. – 176 с.

61. Реан А.А. Психология изучения личности : Учеб. пособие / А.А. Реан. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.

62. Роботова А.С. Введение в педагогическую деятельность / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева. – М.: Академия, 2006. – 208 с.

63. Рогов Е.И. Личностно-профессиональное развитие учителя в педагогической деятельности: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»: дис. ... д-ра. пед. наук / Е.И. Рогов. – Ростов-на-Дону, 1999. – 354 с.

64. Роджерс К.Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К.Р. Роджерс; пер. с англ. М.М. Исениной; общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Эксмо-Пресс, 2017. – 416 с.

65. Розенова М. Профессиональная компетентность и гуманитарные дисциплины // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 168–170.

66. Рыдникова А.А. Становление профессионального самосознания студентов педагогических специальностей в условиях вузовского обучения:

специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Рыднова. – Нижний Новгород, 2007. – 203 с.

67. Самоукина Н.В. Психология профессиональной деятельности / Н.В. Самоукина. – СПб.: Питер, 2004. – 224 с.

68. Современные методы обучения в профессиональной социально-педагогической подготовке специалистов социальной сферы. Учебно-методическое пособие для учреждений высшего и дополнительного профессионального образования / Под редакцией М.П. Гурьяновой. – М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2018. – 208 с. – С. 93 – 106.

69. Тавилова Н.Н. К проблеме личностного роста // Молодой ученый. – 2012. – № 10. – С. 294–296. – URL <https://moluch.ru/archive/45/5560/> (дата обращения 16.05.2019).

70. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

71. Текеева Э.К. Компетентностный подход в профессиональном образовании как фактор развития личности студента // Образование. Наука. Инновации: южное измерение. – 2012. – № 2 (22). – С. 117–124.

72. Философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна / отв. ред. К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1989. – 248 с.

73. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении: Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.

74. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

75. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. САМОАКТУАЛИЗАЦИОННЫЙ ТЕСТ Э. ШОСТРОМА

(адаптирован Ю.Э. Алешинной, Л.Я. Гозман, М.В. Загика и М.В. Кроз)

Инструкция. В каждом пункте опросника представлена пара высказываний (они не обязательно исключают друг друга). Внимательно прочитайте каждое из этих высказываний и отметьте на регистрационном бланке (обведите кружком) то из них («А» или «Б»), которое в большей степени соответствует Вашей точке зрения, представлениям или привычному способу поведения.

1.	А. Я верю в себя только тогда, когда чувствую, что могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами
	Б. Я верю в себя даже тогда, когда чувствую, что не могу справиться со всеми стоящими передо мной задачами
2.	А. Я часто внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты
	Б. Я редко внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты
3.	А. Мне кажется, что человек может прожить свою жизнь так, как ему хочется
	Б. Мне кажется, что у человека мало шансов прожить свою жизнь так, как ему хочется
4.	А. Я всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод
	Б. Я далеко не всегда чувствую в себе силы для преодоления жизненных невзгод
5.	А. Я чувствую угрызения совести, когда сержусь на тех, кого люблю
	Б. Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю
6.	А. В сложных ситуациях надо действовать уже испытанными способами, поскольку это гарантирует успех
	Б. В сложных ситуациях надо всегда искать принципиально новые решения
7.	А. Для меня важно, разделяют ли другие мою точку зрения
	Б. Для меня не слишком важно, чтобы другие разделяли мою точку зрения
8.	А. Мне кажется, что человек должен спокойно относиться к тому неприятному, что он может услышать о себе от других
	Б. Мне понятно, когда люди обижаются, услышав что-то неприятное о себе
9.	А. Я могу безо всяких угрызений совести отложить на завтра то, что я должен сделать сегодня
	Б. Меня мучают угрызения совести, если я откладываю на завтра то, что я должен сделать сегодня
10.	А. Иногда я бываю так зол, что мне хочется «бросаться» на людей
	Б. Я никогда не бываю зол настолько, чтобы мне хотелось «бросаться» на людей
11.	А. Мне кажется, что в будущем меня ждет много хорошего
	Б. Мне кажется, что мое будущее сулит мне мало хорошего
12.	А. Человек должен оставаться честным во всем и всегда
	Б. Бывают ситуации, когда человек имеет право быть нечестным
13.	А. Взрослые никогда не должны сдерживать любознательность ребенка, даже если ее удовлетворение может иметь отрицательные последствия
	Б. Не стоит поощрять излишнее любопытство ребенка, когда оно может привести к дурным последствиям
14.	А. У меня часто возникает потребность найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется
	Б. У меня почти никогда не возникает потребности найти обоснование тем своим действиям, которые я совершаю просто потому, что мне этого хочется
15.	А. Я всячески стараюсь избегать огорчений
	Б. Я не стремлюсь всегда избегать огорчений
16.	А. Я часто испытываю чувство беспокойства, думая о будущем
	Б. Я редко испытываю чувство беспокойства, думая о будущем
17.	А. Я не хотел бы отступать от своих принципов даже ради того, чтобы совершить нечто, за что люди были бы мне благодарны
	Б. Я хотел бы совершить нечто, за что люди были бы благодарны мне, даже если ради этого нужно было бы несколько отойти от своих принципов
18.	А. Мне кажется, что большую часть времени я не живу, а как будто готовлюсь к тому, чтобы по-настоящему начать жить в будущем
	Б. Мне кажется, что большую часть времени я не готовлюсь к будущей «настоящей» жизни, а живу по-настоящему уже сейчас
19.	А. Обычно я высказываю и делаю то, что считаю нужным, даже если это грозит осложнениями в отношениях с другом
	Б. Я стараюсь не говорить и не делать такого, что может грозить осложнениями в отношениях с другом
20.	А. Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, иногда меня раздражают
	Б. Люди, которые проявляют повышенный интерес ко всему на свете, всегда вызывают у меня симпатию

21.	А Мне не нравится, когда люди проводят много времени в бесплодных мечтаниях Б Мне кажется, что нет ничего плохого в том, что люди тратят много времени на бесплодные мечтания
22.	А Я часто задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации Б Я редко задумываюсь о том, соответствует ли мое поведение ситуации
23.	А Мне кажется, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь Б Я не думаю, что любой человек по природе своей способен преодолевать те трудности, которые ставит перед ним жизнь
24.	А Главное в нашей жизни — это создавать что-то новое Б Главное в нашей жизни — приносить людям пользу
25.	А Мне кажется, что было бы лучше, если бы у большинства мужчин преобладали традиционно мужские черты характера, а у женщин — традиционно женские Б Мне кажется, что было бы лучше, если бы и мужчины и женщины сочетали в себе и традиционно мужские, и традиционно женские качества
26.	А Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, доставить удовольствие другому в противовес свободному выражению своих чувств Б Два человека лучше всего ладят между собой, если каждый из них старается, прежде всего, выразить свои чувства в противовес стремлению доставить удовольствие другому
27.	А Жестокие и эгоистичные поступки, которые совершают люди, являются естественными проявлениями их человеческой природы Б Жестокие и эгоистичные поступки, совершаемые людьми, не являются проявлениями их человеческой природы
28.	А Осуществление моих планов в будущем во многом зависит от того, будут ли у меня друзья Б Осуществление моих планов в будущем лишь в незначительной степени зависит от того, будут ли у меня друзья
29.	А Я уверен в себе Б Я не уверен в себе
30.	А Мне кажется, что наиболее ценным для человека является любимая работа Б Мне кажется, что наиболее ценным для человека является счастливая семейная жизнь
31.	А Я никогда не сплетничаю Б Иногда мне нравится сплетничать
32.	А Я мирюсь с противоречиями в самом себе Б Я не могу мириться с противоречиями в самом себе
33.	А Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я чувствую себя обязанным ему Б Если незнакомый человек окажет мне услугу, то я не чувствую себя обязанным ему
34.	А Иногда мне трудно быть искренним даже тогда, когда мне этого хочется Б Мне всегда удается быть искренним, когда мне этого хочется
35.	А Меня редко беспокоит чувство вины Б Меня часто беспокоит чувство вины
36.	А Я постоянно чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение Б Я не чувствую себя обязанным делать все от меня зависящее, чтобы у тех, с кем я общаюсь, было хорошее настроение
37.	А Мне кажется, что каждый человек должен иметь представление об основных законах физики Б Мне кажется, что многие люди могут обойтись без знания законов физики
38.	А Я считаю необходимым следовать правилу «не трать времени даром» Б Я не считаю необходимым следовать правилу «не трать времени даром»
39.	А Критические замечания в мой адрес снижают мою самооценку Б Критические замечания в мой адрес не снижают мою самооценку
40.	А Я часто переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного Б Я редко переживаю из-за того, что в настоящий момент не делаю ничего значительного
41.	А Я предпочитаю оставлять приятное на потом Б Я не оставляю приятное на потом
42.	А Я часто принимаю спонтанные решения Б Я редко принимаю спонтанные решения
43.	А Я стремлюсь открыто выражать свои чувства, даже если это может привести к какому-либо неприятностям Б Я стараюсь не выражать открыто своих чувств в тех случаях, когда это может привести к какому-либо неприятностям

44.	А. Я не могу сказать, что я себе нравлюсь
	Б. Я могу сказать, что я себе нравлюсь
45.	А. Я часто вспоминаю о неприятных для меня вещах
	Б. Я редко вспоминаю о неприятных для меня вещах
46.	А. Мне кажется, что люди должны открыто проявлять в общении с другими свое недовольство ими
	Б. Мне кажется, что в общении с другими люди должны скрывать свое недовольство ими
47.	А. Мне кажется, что я могу судить о том, как должны вести себя другие люди
	Б. Мне кажется, что я не могу судить о том, как должны вести себя другие люди
48.	А. Мне кажется, что углубление в узкую специализацию является необходимым для настоящего ученого
	Б. Мне кажется, что углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным
49.	А. При определении того, что хорошо, а что плохо, для меня важно мнение других людей
	Б. Я стараюсь сам определить, что хорошо, а что плохо
50.	А. Мне бывает трудно отличить любовь от простого сексуального влечения
	Б. Я легко отличаю любовь от простого сексуального влечения
51.	А. Меня постоянно волнует проблема самосовершенствования
	Б. Меня мало волнует проблема самосовершенствования
52.	А. Достижение счастья не может быть целью человеческих отношений
	Б. Достижение счастья — это главная цель человеческих отношений
53.	А. Мне кажется, я могу вполне доверять своим собственным оценкам
	Б. Мне кажется, я не могу доверять в полной мере своим собственным оценкам
54.	А. При необходимости человек может достаточно легко избавиться от своих привычек
	Б. Человеку крайне трудно избавиться от своих привычек
55.	А. Мои чувства иногда приводят в недоумение меня самого
	Б. Мои чувства никогда не повергают меня в недоумение
56.	А. В некоторых случаях я считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным
	Б. Я никогда не считаю себя вправе дать человеку понять, что он мне кажется глупым и неинтересным
57.	А. Можно судить со стороны, насколько хорошо складываются отношения между людьми
	Б. Наблюдая со стороны, нельзя сказать, насколько удачно складываются отношения между людьми
58.	А. Я часто перечитываю понравившиеся мне книги по несколько раз
	Б. Я думаю, что лучше прочесть какую-либо новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанному
59.	А. Я очень увлечен своей работой
	Б. Я не могу сказать, что увлечен своей работой
60.	А. Я недоволен своим прошлым
	Б. Я доволен своим прошлым
61.	А. Я чувствую себя обязанным всегда говорить правду
	Б. Я не чувствую себя обязанным всегда говорить правду
62.	А. Существует очень мало ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться
	Б. Существует множество ситуаций, когда я могу позволить себе дурачиться
63.	А. Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают излишне бестактны
	Б. Стремление разобраться в характере и чувствах окружающих естественно для человека и поэтому может оправдать бестактность
64.	А. Обычно я расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей
	Б. Обычно я не расстраиваюсь из-за потери или поломки нравящихся мне вещей
65.	А. Я чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие
	Б. Я не чувствую себя обязанным поступать так, как от меня ожидают окружающие
66.	А. Интерес к самому себе всегда необходим для человека
	Б. Излишнее самодовольствие иногда имеет дурные последствия
67.	А. Иногда я боюсь быть самим собой
	Б. Я никогда не боюсь быть самим собой
68.	А. Большая часть того, что мне приходится делать, доставляет мне удовольствие
	Б. Лишь немного из того, что я делаю, доставляет мне удовольствие
69.	А. Лишь тщеславные люди думают о своих достоинствах и не думают о недостатках
	Б. Не только тщеславные люди думают о своих достоинствах
70.	А. Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили
	Б. Я вправе ожидать от других, чтобы они оценили то, что я делаю для них
71.	А. Человек должен раскисаться в своих поступках
	Б. Человек совсем не обязательно должен раскисаться в своих поступках

72.	А. Мне необходимы обоснования для принятия моих чувств Б. Обычно мне не нужны никакие обоснования для принятия моих чувств
73.	А. В большинстве ситуаций я прежде всего хочу понять, чего хочу я сам Б. В большинстве ситуаций я прежде всего пытаюсь понять, чего хотят окружающие
74.	А. Я стараюсь никогда не быть «белой вороной» Б. Я позволяю себе быть «белой вороной».
75.	А. Когда я нравлюсь сам себе, мне кажется, что я нравлюсь всем окружающим Б. Даже когда я нравлюсь сам себе, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен
76.	А. Мое прошлое в значительной степени определяет мое будущее Б. Мое прошлое очень слабо определяет мое будущее
77.	А. Часто бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию Б. Довольно редко бывает так, что выразить свои чувства важнее, чем обдумывать ситуацию
78.	А. Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы, так как они приносят пользу людям Б. Те усилия и затраты, которых требует познание истины, оправданы хотя бы тем, что они доставляют человеку эмоциональное удовлетворение
79.	А. Мне всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю Б. Мне не всегда необходимо, чтобы другие одобряли то, что я делаю
80.	А. Я доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно Б. Я не доверяю тем решениям, которые я принимаю спонтанно
81.	А. Пожалуй, я могу сказать, что я живу с ощущением счастья Б. Пожалуй, я не могу сказать, что я живу с ощущением счастья
82.	А. Довольно часто мне бывает скучно Б. Мне никогда не бывает скучно
83.	А. Я часто проявляю свое расположение к человеку, независимо от того, взаимно ли оно Б. Я редко проявляю свое расположение к человеку, не будучи уверенным, что оно взаимно
84.	А. Я легко принимаю рискованные решения Б. Обычно мне бывает трудно принимать рискованные решения
85.	А. Я стараюсь во всем и всегда поступать честно Б. Иногда я считаю возможным мошенничать
86.	А. Я готов примириться со своими ошибками Б. Мне трудно примириться со своими ошибками
87.	А. Обычно я чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично Б. Обычно я не чувствую себя виноватым, когда поступаю эгоистично
88.	А. Дети должны понимать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых Б. Детям не обязательно осознавать, что у них нет тех прав и привилегий, что у взрослых
89.	А. Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет Б. Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать, а какие нет
90.	А. Я думаю, что большинству людей можно доверять Б. Я думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит
91.	А. Прошлое, настоящее и будущее представляются мне как единое целое Б. Мое настоящее представляется мне слабо связанным с прошлым и будущим
92.	А. Я предпочитаю проводить отпуск в путешествии, даже если это сопряжено с большими неудобствами Б. Я предпочитаю проводить отпуск спокойно, в комфортабельных условиях
93.	А. Бывает, что мне нравятся люди, чье поведение я не одобряю Б. Мне почти никогда не нравятся люди, чье поведение я не одобряю
94.	А. Людям от природы свойственно понимать друг друга Б. По природе своей человеку свойственно заботиться о своих собственных интересах
95.	А. Мне никогда не нравятся сальные шутки Б. Мне иногда нравятся сальные шутки
96.	А. Меня любят потому, что я сам способен любить Б. Меня любят потому, что я стараюсь заслужить любовь окружающих
97.	А. Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке не противоречат друг другу Б. Мне кажется, что эмоциональное и рациональное в человеке противоречат друг другу
98.	А. Я чувствую себя уверенно в отношениях с другими людьми Б. Я чувствую себя неуверенно в отношениях с другими людьми
99.	А. Защищая собственные интересы, люди часто игнорируют интересы окружающих Б. Защищая собственные интересы, люди обычно не забывают об интересах окружающих

100.	А. Я всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации
	Б. Я далеко не всегда могу положиться на свои способности ориентироваться в ситуации
101.	А. Я считаю, что способность к творчеству — природное свойство человека
	Б. Я считаю, что далеко не все люди одарены природой способностью к творчеству
102.	А. Обычно я не расстраиваюсь, если мне не удается добиться совершенства в чем-либо
	Б. Я часто расстраиваюсь, если мне не удается добиться совершенства в чем-либо
103.	А. Иногда я боюсь показаться слишком нежным
	Б. Я никогда не боюсь показаться слишком нежным
104.	А. Мне легко смириться со своими слабостями
	Б. Мне трудно смириться со своими слабостями
105.	А. Мне кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю
	Б. Мне не кажется, что я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю
106.	А. Мне часто приходится оправдывать перед самим собой свои поступки
	Б. Мне редко приходится оправдывать перед самим собой свои поступки
107.	А. Выбирая для себя какое-либо занятие, человек должен считаться с тем, насколько это необходимо
	Б. Человек должен всегда заниматься только тем, что ему интересно
108.	А. Я могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю
	Б. Я не могу сказать, что мне нравится большинство людей, которых я знаю
109.	А. Иногда я не против того, чтобы мной командовали
	Б. Мне никогда не нравится, когда мной командуют
110.	А. Я не стесняюсь обнаруживать свои слабости перед друзьями
	Б. Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями
111.	А. Я часто боюсь совершить какую-нибудь оплошность
	Б. Я не боюсь совершить какую-нибудь оплошность
112.	А. Наибольшее удовлетворение человек получает, добившись желаемого результата в работе
	Б. Наибольшее удовлетворение человек получает в самом процессе работы
113.	А. О человеке никогда с уверенностью нельзя сказать, добрый он или злой
	Б. Обычно о человеке можно сказать, добрый он или злой
114.	А. Я почти всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия
	Б. Я далеко не всегда чувствую в себе силы поступать так, как я считаю нужным, несмотря на последствия
115.	А. Люди часто раздражают меня
	Б. Люди редко раздражают меня
116.	А. Мое чувство самоуважения во многом зависит от того, чего я достиг
	Б. Мое чувство самоуважения в небольшой степени зависит от того, чего я достиг
117.	А. Зрелый человек всегда должен осознавать причины каждого своего поступка
	Б. Зрелый человек совсем не обязательно должен осознавать причины каждого своего поступка
118.	А. Я воспринимаю себя таким, каким видят меня окружающие
	Б. Я воспринимаю себя не совсем таким, каким видят меня окружающие
119.	А. Бывает, что я стыжусь своих чувств
	Б. Я никогда не стыжусь своих чувств
120.	А. Мне нравится участвовать в жарких спорах
	Б. Мне не нравится участвовать в жарких спорах
121.	А. У меня не хватает времени на то, чтобы следить за новинками в мире искусства и литературы
	Б. Я постоянно слежу за новинками в мире искусства и литературы
122.	А. Мне всегда удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями
	Б. Мне не часто удается руководствоваться в жизни своими собственными чувствами и желаниями
123.	А. Я часто руководствуюсь общепринятыми представлениями в решении моих личных проблем
	Б. Я редко руководствуюсь в решении моих личных проблем общепринятыми представлениями
124.	А. Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человек должен обладать определенными знаниями в этой области
	Б. Мне кажется, что для того, чтобы заниматься творческой деятельностью, человеку не обязательно обладать определенными знаниями в этой области
125.	А. Я боюсь неудач
	Б. Я не боюсь неудач
126.	А. Меня часто беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем
	Б. Меня редко беспокоит вопрос о том, что произойдет в будущем

**ПРИЛОЖЕНИЕ 2. СВОДНАЯ ИНФОРМАЦИЯ О ДИНАМИКЕ УРОВНЕВЫХ
ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПО ШКАЛАМ**

Шкалы	Уровни	Было		Стало		Динамика	
		чел.	доля	чел.	доля	чел.	доля
Ориентация во времени	крайне высокий	8	21,05%	12	31,58%	4	10,53%
	высокий	5	13,16%	4	10,53%	-1	-2,63%
	выше среднего	8	21,05%	9	23,68%	1	2,63%
	средний	9	23,68%	5	13,16%	-4	-10,53%
	ниже среднего	1	2,63%	5	13,16%	4	10,53%
	низкий	7	18,42%	3	7,89%	-4	-10,53%
Поддержка	крайне высокий	9	23,68%	9	23,68%	0	0,00%
	высокий	10	26,32%	16	42,11%	6	15,79%
	выше среднего	9	23,68%	11	28,95%	2	5,26%
	средний	6	15,79%	2	5,26%	-4	-10,53%
	ниже среднего	3	7,89%	0	0,00%	-3	-7,89%
	низкий	1	2,63%	0	0,00%	-1	-2,63%
Ценностная ориентация	крайне высокий	21	55,26%	22	57,89%	1	2,63%
	высокий	0	0,00%	3	7,89%	3	7,89%
	выше среднего	8	21,05%	11	28,95%	3	7,89%
	средний	4	10,53%	1	2,63%	-3	-7,89%
	ниже среднего	4	10,53%	1	2,63%	-3	-7,89%
	низкий	1	2,63%	0	0,00%	-1	-2,63%
Гибкость поведения	крайне высокий	10	26,32%	13	34,21%	3	7,89%
	высокий	6	15,79%	8	21,05%	2	5,26%
	выше среднего	10	26,32%	11	28,95%	1	2,63%
	средний	5	13,16%	4	10,53%	-1	-2,63%
	ниже среднего	3	7,89%	1	2,63%	-2	-5,26%
	низкий	4	10,53%	1	2,63%	-3	-7,89%
Сензитивность	крайне высокий	8	21,05%	12	31,58%	4	10,53%
	высокий	7	18,42%	10	26,32%	3	7,89%
	выше среднего	16	42,11%	10	26,32%	-6	-15,79%
	средний	3	7,89%	2	5,26%	-1	-2,63%
	ниже среднего	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	низкий	4	10,53%	4	10,53%	0	0,00%
Спонтанность	крайне высокий	16	42,11%	20	52,63%	4	10,53%
	высокий	4	10,53%	4	10,53%	0	0,00%
	выше среднего	7	18,42%	5	13,16%	-2	-5,26%
	средний	2	5,26%	7	18,42%	5	13,16%
	ниже среднего	5	13,16%	1	2,63%	-4	-10,53%
	низкий	4	10,53%	1	2,63%	-3	-7,89%

Самоуважение	крайне высокий	18	47,37%	30	78,95%	12	31,58%
	высокий	2	5,26%	3	7,89%	1	2,63%
	выше среднего	8	21,05%	3	7,89%	-5	-13,16%
	средний	4	10,53%	2	5,26%	-2	-5,26%
	ниже среднего	5	13,16%	0	0,00%	-5	-13,16%
	низкий	1	2,63%	0	0,00%	-1	-2,63%
Самопринятие	крайне высокий	8	21,05%	10	26,32%	2	5,26%
	высокий	2	5,26%	4	10,53%	2	5,26%
	выше среднего	11	28,95%	14	36,84%	3	7,89%
	средний	5	13,16%	8	21,05%	3	7,89%
	ниже среднего	5	13,16%	1	2,63%	-4	-10,53%
	низкий	7	18,42%	1	2,63%	-6	-15,79%
Представления о природе человека	крайне высокий	14	36,84%	15	39,47%	1	2,63%
	высокий	9	23,68%	11	28,95%	2	5,26%
	выше среднего	8	21,05%	7	18,42%	-1	-2,63%
	средний	5	13,16%	5	13,16%	0	0,00%
	ниже среднего	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	низкий	2	5,26%	0	0,00%	-2	-5,26%
Синергия	крайне высокий	12	31,58%	11	28,95%	-1	-2,63%
	высокий	16	42,11%	16	42,11%	0	0,00%
	выше среднего	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	средний	7	18,42%	10	26,32%	3	7,89%
	ниже среднего	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	низкий	3	7,89%	1	2,63%	-2	-5,26%
Принятие агрессии	крайне высокий	3	7,89%	12	31,58%	9	23,68%
	высокий	14	36,84%	7	18,42%	-7	-18,42%
	выше среднего	8	21,05%	12	31,58%	4	10,53%
	средний	5	13,16%	2	5,26%	-3	-7,89%
	ниже среднего	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	низкий	8	21,05%	5	13,16%	-3	-7,89%
Контактность	крайне высокий	9	23,68%	11	28,95%	2	5,26%
	высокий	2	5,26%	4	10,53%	2	5,26%
	выше среднего	13	34,21%	17	44,74%	4	10,53%
	средний	2	5,26%	2	5,26%	0	0,00%
	ниже среднего	5	13,16%	3	7,89%	-2	-5,26%
	низкий	7	18,42%	1	2,63%	-6	-15,79%

Познавательные потребности	крайне высокий	8	21,05%	10	26,32%	2	5,26%
	высокий	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	выше среднего	14	36,84%	17	44,74%	3	7,89%
	средний	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
	ниже среднего	6	15,79%	7	18,42%	1	2,63%
	низкий	10	26,32%	4	10,53%	-6	-15,79%
Креативность	крайне высокий	12	31,58%	12	31,58%	0	0,00%
	высокий	4	10,53%	7	18,42%	3	7,89%
	выше среднего	7	18,42%	4	10,53%	-3	-7,89%
	средний	3	7,89%	4	10,53%	1	2,63%
	ниже среднего	7	18,42%	7	18,42%	0	0,00%
	низкий	5	13,16%	4	10,53%	-1	-2,63%

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. СТАТИСТИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ЗНАЧИМОСТИ
ИЗМЕНЕНИЙ (Т-КРИТЕРИЙ ВИЛКОКСОНА)

ПРОВЕРКА СТАТИСТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ
ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОБЩЕЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ

Абсолютная разность значений

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности
40	40	0	0
44	46	2	2
47	45	-2	2
52	57	5	5
37	48	11	11
38	34	-4	4
54	56	2	2
79	75	-4	4
54	61	7	7
38	48	10	10
61	67	6	6
38	46	8	8
53	59	6	6
66	61	-5	5
38	48	10	10
40	51	11	11
48	60	12	12
39	65	26	26
41	57	16	16
60	56	-4	4
44	60	16	16
59	56	-3	3
71	48	-23	23
57	65	8	8
50	71	21	21
59	52	-7	7
55	75	20	20
42	52	10	10
59	66	7	7
71	59	-12	12
29	56	27	27
75	51	-24	24
63	59	-4	4
57	71	14	14
39	55	16	16
57	60	3	3
61	55	-6	6
60	52	-8	8

Переформирование рангов

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	0	1
2	2	3
3	2	3
4	2	3
5	3	5.5
6	3	5.5
7	4	8.5
8	4	8.5
9	4	8.5
10	4	8.5
11	5	11.5
12	5	11.5
13	6	14
14	6	14
15	6	14
16	7	17
17	7	17
18	7	17
19	8	20
20	8	20
21	8	20
22	10	23
23	10	23
24	10	23
25	11	25.5
26	11	25.5
27	12	27.5
28	12	27.5
29	14	29
30	16	31
31	16	31
32	16	31
33	20	33
34	21	34
35	23	35
36	24	36
37	26	37
38	27	38

Гипотезы.

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
40	40	0	0	1
44	46	2	2	3
47	45	-2	2	3
52	57	5	5	11.5
37	48	11	11	25.5
38	34	-4	4	8.5
54	56	2	2	3
79	75	-4	4	8.5
54	61	7	7	17
38	48	10	10	23
61	67	6	6	14
38	46	8	8	20
53	59	6	6	14

66	61	-5	5	11.5
38	48	10	10	23
40	51	11	11	25.5
48	60	12	12	27.5
39	65	26	26	37
41	57	16	16	31
60	56	-4	4	8.5
44	60	16	16	31
59	56	-3	3	5.5
71	48	-23	23	35
57	65	8	8	20
50	71	21	21	34
59	52	-7	7	17
55	75	20	20	33
42	52	10	10	23
59	66	7	7	17
71	59	-12	12	27.5
29	56	27	27	38
75	51	-24	24	36
63	59	-4	4	8.5
57	71	14	14	29
39	55	16	16	31
57	60	3	3	5.5
61	55	-6	6	14
60	52	-8	8	20
Сумма				741

Сумма по столбцу рангов: $\Sigma=741$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+38)38}{2} = 741$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Теперь отметим те направления, которые являются нетипичными, в данном случае – отрицательными. В Таблице эти направления и соответствующие им ранги выделены цветом. Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_i = 3 + 8.5 + 8.5 + 11.5 + 8.5 + 5.5 + 35 + 17 + 27.5 + 36 + 8.5 + 14 + 20 = 203.5$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для n=38:

$$T_{кр} = 211 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 256 \quad (p \leq 0.05)$$

Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается.

Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

**ПРОВЕРКА СТАТИСТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ
ПО ШКАЛЕ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВО ВРЕМЕНИ»**

Абсолютная разность значений

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности
33.33	45.83	12.5	12.5
45.83	62.50	16.67	16.67
62.50	33.33	-29.17	29.17
41.67	45.83	4.16	4.16
37.50	50.00	12.5	12.5
29.17	20.83	-8.34	8.34
58.33	70.83	12.5	12.5
75.00	75.00	0	0
45.83	66.67	20.84	20.84
58.33	62.50	4.17	4.17
62.50	75.00	12.5	12.5
25.00	37.50	12.5	12.5
66.67	66.67	0	0
66.67	79.17	12.5	12.5
54.17	70.83	16.66	16.66
37.50	54.17	16.67	16.67
45.83	70.83	25	25
50.00	54.17	4.17	4.17
33.33	37.50	4.17	4.17
50.00	62.50	12.5	12.5
29.17	50.00	20.83	20.83
54.17	58.33	4.16	4.16
66.67	45.83	-20.84	20.84
45.83	58.33	12.5	12.5
58.33	58.33	0	0
75.00	58.33	-16.67	16.67
58.33	79.17	20.84	20.84
41.67	54.17	12.5	12.5
66.67	70.83	4.16	4.16
75.00	66.67	-8.33	8.33
33.33	62.50	29.17	29.17
70.83	41.67	-29.16	29.16
66.67	50.00	-16.67	16.67
54.17	75.00	20.83	20.83
25.00	50.00	25	25
50.00	54.17	4.17	4.17
41.67	70.83	29.16	29.16
70.83	37.50	-33.33	33.33

Переформирование рангов

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	0	2
2	0	2
3	0	2
4	4.16	5
5	4.16	5
6	4.16	5
7	4.17	8.5
8	4.17	8.5
9	4.17	8.5
10	4.17	8.5
11	8.33	11
12	8.34	12
13	12.5	17
14	12.5	17
15	12.5	17
16	12.5	17
17	12.5	17
18	12.5	17
19	12.5	17
20	12.5	17
21	12.5	17
22	16.66	22
23	16.67	24.5
24	16.67	24.5
25	16.67	24.5
26	16.67	24.5
27	20.83	27.5
28	20.83	27.5
29	20.84	30
30	20.84	30
31	20.84	30
32	25	32.5
33	25	32.5
34	29.16	34.5
35	29.16	34.5
36	29.17	36.5
37	29.17	36.5
38	33.33	38

Гипотезы.

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
33.33	45.83	12.5	12.5	17
45.83	62.50	16.67	16.67	24.5
62.50	33.33	-29.17	29.17	36.5
41.67	45.83	4.16	4.16	5
37.50	50.00	12.5	12.5	17
29.17	20.83	-8.34	8.34	12
58.33	70.83	12.5	12.5	17
75.00	75.00	0	0	2
45.83	66.67	20.84	20.84	30
58.33	62.50	4.17	4.17	8.5
62.50	75.00	12.5	12.5	17
25.00	37.50	12.5	12.5	17
66.67	66.67	0	0	2

66.67	79.17	12.5	12.5	17
54.17	70.83	16.66	16.66	22
37.50	54.17	16.67	16.67	24.5
45.83	70.83	25	25	32.5
50.00	54.17	4.17	4.17	8.5
33.33	37.50	4.17	4.17	8.5
50.00	62.50	12.5	12.5	17
29.17	50.00	20.83	20.83	27.5
54.17	58.33	4.16	4.16	5
66.67	45.83	-20.84	20.84	30
45.83	58.33	12.5	12.5	17
58.33	58.33	0	0	2
75.00	58.33	-16.67	16.67	24.5
58.33	79.17	20.84	20.84	30
41.67	54.17	12.5	12.5	17
66.67	70.83	4.16	4.16	5
75.00	66.67	-8.33	8.33	11
33.33	62.50	29.17	29.17	36.5
70.83	41.67	-29.16	29.16	34.5
66.67	50.00	-16.67	16.67	24.5
54.17	75.00	20.83	20.83	27.5
25.00	50.00	25	25	32.5
50.00	54.17	4.17	4.17	8.5
41.67	70.83	29.16	29.16	34.5
70.83	37.50	-33.33	33.33	38
Сумма				741

Сумма по столбцу рангов $\sum = 741$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+38)38}{2} = 741$$

Эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_i = 36.5 + 12 + 30 + 24.5 + 11 + 34.5 + 24.5 + 38 = 211$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=38$:

$$T_{кр} = 211 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 256 \quad (p \leq 0.05)$$

Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается.

Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

**ПРОВЕРКА СТАТИСТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ
ПО ШКАЛЕ «ПОДДЕРЖКА»**

Абсолютная разность значений

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности
39.56	42.86	3.3	3.3
48.35	47.25	-1.1	1.1
51.65	51.65	0	0
52.75	58.24	5.49	5.49
36.26	52.75	16.49	16.49
37.36	38.46	1.1	1.1
57.14	59.34	2.2	2.2
81.32	79.12	-2.2	2.2
51.65	61.54	9.89	9.89
39.56	50.55	10.99	10.99
65.93	72.53	6.6	6.6
39.56	47.25	7.69	7.69
61.54	67.03	5.49	5.49
68.13	59.34	-8.79	8.79
45.05	53.85	8.8	8.8
43.96	56.04	12.08	12.08
42.86	62.64	19.78	19.78
43.96	72.53	28.57	28.57
40.66	59.34	18.68	18.68
61.54	60.44	-1.1	1.1
48.35	61.54	13.19	13.19
60.44	61.54	1.1	1.1
75.82	52.75	-23.07	23.07
56.04	64.84	8.8	8.8
53.85	72.53	18.68	18.68
60.44	51.65	-8.79	8.79
61.54	78.02	16.48	16.48
41.76	57.14	15.38	15.38
59.34	67.03	7.69	7.69
73.63	62.64	-10.99	10.99
30.77	57.14	26.37	26.37
76.92	52.75	-24.17	24.17
64.84	58.24	-6.6	6.6
60.44	73.63	13.19	13.19
36.26	54.95	18.69	18.69
58.24	62.64	4.4	4.4
63.74	61.54	-2.2	2.2
65.93	52.75	-13.18	13.18

Переформирование рангов

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	0	1
2	1.1	3.5
3	1.1	3.5
4	1.1	3.5
5	1.1	3.5
6	2.2	6
7	2.2	7.5
8	2.2	7.5
9	3.3	9
10	4.4	10
11	5.49	11.5
12	5.49	11.5
13	6.6	13
14	6.6	14
15	7.69	15.5
16	7.69	15.5
17	8.79	17
18	8.79	18
19	8.8	19.5
20	8.8	19.5
21	9.89	21
22	10.99	22.5
23	10.99	22.5
24	12.08	24
25	13.18	25
26	13.19	26.5
27	13.19	26.5
28	15.38	28
29	16.48	29
30	16.49	30
31	18.68	31
32	18.68	32
33	18.69	33
34	19.78	34
35	23.07	35
36	24.17	36
37	26.37	37
38	28.57	38

Гипотезы.

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
39.56	42.86	3.3	3.3	9
48.35	47.25	-1.1	1.1	3.5
51.65	51.65	0	0	1
52.75	58.24	5.49	5.49	11.5
36.26	52.75	16.49	16.49	30
37.36	38.46	1.1	1.1	3.5
57.14	59.34	2.2	2.2	7.5
81.32	79.12	-2.2	2.2	6
51.65	61.54	9.89	9.89	21
39.56	50.55	10.99	10.99	22.5
65.93	72.53	6.6	6.6	13
39.56	47.25	7.69	7.69	15.5
61.54	67.03	5.49	5.49	11.5

68.13	59.34	-8.79	8.79	17
45.05	53.85	8.8	8.8	19.5
43.96	56.04	12.08	12.08	24
42.86	62.64	19.78	19.78	34
43.96	72.53	28.57	28.57	38
40.66	59.34	18.68	18.68	32
61.54	60.44	-1.1	1.1	3.5
48.35	61.54	13.19	13.19	26.5
60.44	61.54	1.1	1.1	3.5
75.82	52.75	-23.07	23.07	35
56.04	64.84	8.8	8.8	19.5
53.85	72.53	18.68	18.68	31
60.44	51.65	-8.79	8.79	18
61.54	78.02	16.48	16.48	29
41.76	57.14	15.38	15.38	28
59.34	67.03	7.69	7.69	15.5
73.63	62.64	-10.99	10.99	22.5
30.77	57.14	26.37	26.37	37
76.92	52.75	-24.17	24.17	36
64.84	58.24	-6.6	6.6	14
60.44	73.63	13.19	13.19	26.5
36.26	54.95	18.69	18.69	33
58.24	62.64	4.4	4.4	10
63.74	61.54	-2.2	2.2	7.5
65.93	52.75	-13.18	13.18	25
Сумма				741

Сумма по столбцу рангов $\Sigma=741$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+38)38}{2} = 741$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Сумма рангов этих «редких» направлений составляет эмпирическое значение критерия Т:

$$T = \sum R_i = 3.5 + 6 + 17 + 3.5 + 35 + 18 + 22.5 + 36 + 14 + 7.5 + 25 = 188$$

Критические значения для Т-критерия Вилкоксона для $n=38$:

$$T_{кр} = 211 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 256 \quad (p \leq 0.05)$$

Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается.

Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.

**ПРИМЕР ПРОВЕРКИ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ЗНАЧИМОСТИ ИЗМЕНЕНИЯ
ПОКАЗАТЕЛЕЙ ПО ДОПОЛНИТЕЛЬНЫМ ШКАЛАМ**

ПО ШКАЛЕ «ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ»

Абсолютная разность значений

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности
50.00	35.00	-15	15
40.00	55.00	15	15
40.00	50.00	10	10
70.00	75.00	5	5
30.00	55.00	25	25
40.00	45.00	5	5
65.00	65.00	0	0
90.00	85.00	-5	5
75.00	80.00	5	5
50.00	70.00	20	20
70.00	80.00	10	10
35.00	55.00	20	20
50.00	55.00	5	5
70.00	60.00	-10	10
45.00	40.00	-5	5
35.00	85.00	50	50
55.00	70.00	15	15
35.00	75.00	40	40
50.00	75.00	25	25
90.00	60.00	-30	30
65.00	75.00	10	10
65.00	85.00	20	20
70.00	45.00	-25	25
70.00	90.00	20	20
65.00	80.00	15	15
70.00	55.00	-15	15
70.00	85.00	15	15
40.00	55.00	15	15
70.00	75.00	5	5
80.00	60.00	-20	20
35.00	55.00	20	20
80.00	65.00	-15	15
55.00	85.00	30	30
80.00	90.00	10	10
45.00	65.00	20	20
75.00	55.00	-20	20
80.00	80.00	0	0
75.00	75.00	0	0

Переформирование рангов

Номера мест в упорядоченном ряду	Расположение факторов по оценке эксперта	Новые ранги
1	0	2
2	0	2
3	0	2
4	5	7
5	5	7
6	5	7
7	5	7
8	5	7
9	5	7
10	5	7
11	10	13
12	10	13
13	10	13
14	10	13
15	10	13
16	15	19.5
17	15	19.5
18	15	19.5
19	15	19.5
20	15	19.5
21	15	19.5
22	15	19.5
23	15	19.5
24	20	27.5
25	20	27.5
26	20	27.5
27	20	27.5
28	20	27.5
29	20	27.5
30	20	27.5
31	20	27.5
32	25	33
33	25	33
34	25	33
35	30	35.5
36	30	35.5
37	40	37
38	50	38

Гипотезы.

H_0 : Показатели после проведения опыта превышают значения показателей до эксперимента.

H_1 : Показатели после проведения опыта меньше значений показателей до эксперимента.

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
50.00	35.00	-15	15	19.5
40.00	55.00	15	15	19.5
40.00	50.00	10	10	13
70.00	75.00	5	5	7
30.00	55.00	25	25	33
40.00	45.00	5	5	7
65.00	65.00	0	0	2
90.00	85.00	-5	5	7
75.00	80.00	5	5	7
50.00	70.00	20	20	27.5
70.00	80.00	10	10	13
35.00	55.00	20	20	27.5
50.00	55.00	5	5	7

70.00	60.00	-10	10	13
45.00	40.00	-5	5	7
35.00	85.00	50	50	38
55.00	70.00	15	15	19.5
35.00	75.00	40	40	37
50.00	75.00	25	25	33
90.00	60.00	-30	30	35.5
65.00	75.00	10	10	13
65.00	85.00	20	20	27.5
70.00	45.00	-25	25	33
70.00	90.00	20	20	27.5
65.00	80.00	15	15	19.5
70.00	55.00	-15	15	19.5
70.00	85.00	15	15	19.5
40.00	55.00	15	15	19.5
70.00	75.00	5	5	7
80.00	60.00	-20	20	27.5
35.00	55.00	20	20	27.5
80.00	65.00	-15	15	19.5
55.00	85.00	30	30	35.5
80.00	90.00	10	10	13
45.00	65.00	20	20	27.5
75.00	55.00	-20	20	27.5
80.00	80.00	0	0	2
75.00	75.00	0	0	2
Сумма				741

Сумма по столбцу рангов $\sum=741$

Проверка правильности составления матрицы на основе исчисления контрольной суммы:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+38)38}{2} = 741$$

Сумма по столбцу и контрольная сумма равны между собой, значит, ранжирование проведено правильно.

Эмпирическое значение критерия T:

$$T = \sum R_i = 19.5 + 7 + 13 + 7 + 35.5 + 33 + 19.5 + 27.5 + 19.5 + 27.5 = 209$$

Критические значения для T-критерия Вилкоксона для n=38:

$$T_{кр} = 211 \quad (p \leq 0.01)$$

$$T_{кр} = 256 \quad (p \leq 0.05)$$

Эмпирическое значение T попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}(0,01)$.

Гипотеза H_0 принимается.

Показатели после эксперимента превышают значения показателей до опыта.