



4. Евплова Е. В. Конкурентология: учеб.-метод. пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУр-ГПУ, 2016. – 97 с.

5. Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 113–114.



**Н. Н. Васягина**

УДК 159.9

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ**

Современное российское общество характеризуется активными реформациями разных сфер, в том числе образования. В настоящий период, когда начался процесс внедрения профессиональных стандартов и система образования настраивается на новые требования к работникам, отраженные в профессиональных стандартах, как никогда вос-

требуется профессиональная активность и личностная зрелость педагогических работников, внутренняя интенция, направленная на саморазвитие и актуализацию личностного потенциала в профессии.

В последнее время разворачивается острая дискуссия о профессионально-личностных особенностях человека, которые обеспечивают эффективность его деятельности и развития. При этом исследователи сосредотачиваются либо на личностном развитии (К. С. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Б. И. Додонов, Н. В. Гришина, Б. Ф. Ломов, Р. С. Немов, К. К. Платонов, Г. Д. Трунов, Н. А. Филимонова, А. Р. Фонарев, А. И. Щербаков и др.), либо на профессиональном совершенствовании (С. Г. Вершловский, Ф. Н. Гоноболин, С. А. Зимичева, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Слестёнин, Г. А. Томилова, А. И. Щербаков и др.). Однако для оптимальной реализации профессиональной деятельности в сфере образования в равной мере важны как профессиональный, так и личностный аспекты (см. стандарт профессиональной деятельности педагога, профессиональный стандарт педагога-психолога, профессиональный стандарт педагога дополнительного образования и др.), что определяет актуальность изучения психологического конструкта, координирующего профессиональную активность и личностные особенности педагогических работников.

Заметим, что связь профессионального и личностного развития достаточно часто обсуждается учеными, каждый из которых использует при этом свои термины: направленность профессионально-ориентированной личности [8], направленность на личностно-профессиональное развитие [11], личностно-профессиональная направленность [12]. Обозначаемые этими терминами понятия объединяет указание на интегральную характеристику личности, определяющую концептуальные особенности в реализации субъектом его профессиональной деятельности. Не умаляя важности предложенных трактовок, с нашей точки зрения, наиболее точное семантическое значение, обозначающее интегральную характеристику личности, которая представляет со-



бой фактор профессиональной успешности педагога, несет конструкт «профессионально-личностная направленность».

*Профессионально-личностная направленность* понимается нами как интегративный компонент личности, отражающий специфику профессиональной деятельности, преломленную в личностных особенностях субъекта, включающий в себя интенциональную активность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности и определяющую концептуальные особенности в реализации деятельности и профессионально-личностном развитии субъекта [14]. Функционирование профессионально-личностной направленности проявляется в эффективной реализации функций, связанных с организацией профессиональной активности и профессионально-личностного развития субъекта: формирование личности профессионала – побуждение к профессиональной активности – организация и моделирование профессиональной активности.

Структура профессионально-личностной направленности рассматривается нами на основании структуры направленности профессионально-ориентированной личности, выделенной Э. Ф. Зеером, и включает в себя следующие компоненты: Я-концепция как исходный компонент направленности, смысловые отношения (к окружающему миру, к своей профессиональной деятельности) как выражение профессиональной и жизненной позиции субъекта, установки, ценности, мотивация [8]. Особое значение в структуре профессионально-личностной направленности имеет установка как готовность субъекта к определенной деятельности конкретными способами. Установка отражает в себе ценности, смыслы, мотивы, а также условия деятельности, складывается, функционирует и сохраняет устойчивость в рамках определенной деятельности, обеспечивая устойчивый целенаправленный характер протекания этой деятельности. Смена деятельности влечет за собой изменение смыслов, мотивов, а затем и установок, хотя наиболее устойчивые, базовые установки могут сохраняться и переноситься

в новые условия. При рассогласовании ценностного, смыслового, мотивационного аспектов направленности, неконгруэнтности Я-концепции и требований профессии именно установочная регуляция деятельности является определяющей, хотя этот процесс часто не осознается. Следовательно, при дифференциации индивидуально-типологических особенностей профессионально-личностной направленности важно учитывать именно доминирующие у субъекта установки, значение которых в регуляции деятельности и организации направленности является преобладающим. При изучении педагогической деятельности различными авторами выделяются такие наиболее важные установки в деятельности педагога: «на себя – на деятельность – на взаимодействие с учащимися» [10; 12], «социальные – профессиональные – личностные» [1], «на адаптацию, на самоактуализацию», «на стабильность» [12].

Уникальная комбинация описанных выше компонентов, их выраженность и взаимодействие определяют индивидуальную специфику реализации профессиональной активности и профессионально-личностного развития субъекта. От согласованности и развития компонентов в общей структуре направленности и реализуемых функций складываются уровни профессионально-личностной направленности педагогических работников. Функциональный уровень характеризует зрелую профессионально-личностную направленность, включающую согласованное взаимодействие развитых компонентов и эффективно реализующую все ее функции [6; 9; 13]. Дифункциональный уровень профессионально-личностной направленности отражает незрелость и/или рассогласованность ее компонентов, связан с неэффективной, неполной реализацией собственных функций [2; 3; 7]. На дисфункциональный уровень профессионально-личностной направленности указывают профессионально-личностные деформации субъекта, при которых развитие подменяется стагнацией, регрессом, деструктивными изменениями личности и неэффективностью профессиональной деятельности. В та-



ком случае профессионально-личностная направленность не выполняет своих функций и связана с незрелостью, противоречивым содержанием ее компонентов [2; 6].

Таким образом, профессионально-личностная направленность определяет личностное и профессиональное развитие субъекта, а следовательно, является важнейшим психологическим условием внедрения профессиональных стандартов.

Обозначенные выше теоретические положения воплощены в структурно-функциональной модели профессионально-личностной направленности. Представленная модель отражает специфику структуры, механизм функционирования и развития, а также индивидуально-типологические особенности профессионально-личностной направленности педагогических работников (рис. 1).

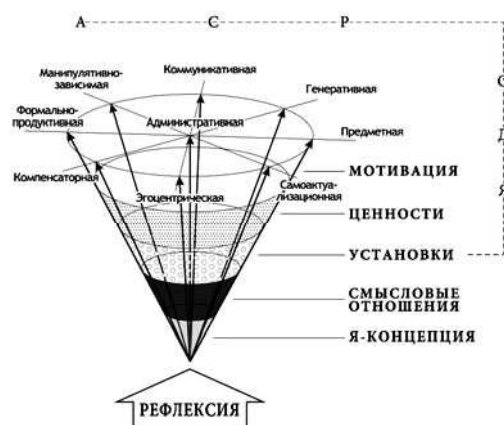


Рис. 1. Модель профессионально-личностной направленности педагога

Для изучения профессионально-личностной направленности и определения ее ресурсных возможностей в период внедрения профессиональных стандартов было проведено исследование, в котором приняли участие 272 педагогических работника педагога г. Екатеринбурга и Свердловской области. Средний возраст респондентов – 43,4 года (от 21 до 68 лет). Педагогический стаж участников исследования в среднем – 20,7 лет (от 1 до 51 года). В процессе исследования были использованы следующие методы исследования:

теоретические (анализ и обобщение философских, психолого-педагогических, методологических исследований по проблеме направленности; феноменологический анализ, моделирование); эмпирические методы (тестирование, анкетирование, формирующий эксперимент) и методы интерпретации результатов.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики: тест смысловых ориентаций (Д. А. Леонтьева), методика «Свободный выбор ценностей» (Е. Б. Фанталовой), методика «Самооценка профессионально-педагогической мотивации» (Н. П. Фетискина), методика «Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности» (С. М. Петрова), опросник анализа удовлетворенности профессией (по Н. А. Харлову), методика базовой ориентации личности А. Басса и самоактуализационный тест Э. Шострома, методика определения уровня рефлексии (А. В. Карпова). Исследование профессионально-личностной направленности проводилось в два этапа. Первый этап исследования позволил выявить общие особенности профессионально-личностной направленности педагогических работников (%):

- преобладание в Я-концепции профессиональных аспектов над внепрофессиональными, что свидетельствует о стремлении к педагогической деятельности (86 %);
- незрелость профессионально-педагогической мотивации (78,3 %), что свидетельствует о недостаточной побудительной способности направленности;
- широкий спектр ценностей в структуре профессионально-личностной направленности (93,7 %) показывает важную роль как профессиональных, так и внепрофессиональных ценностей в регуляции профессиональной активности;
- низкая оценка значимости такой важной в профессии ценности, как «развитие» (78,7 %);
- низкая осмысленность будущего (33 %), сосредоточенность осмысленности жизни на прошлом (57,0 %), представление о бессмыс-



ленности собственной активности по изменению жизни (61,0 %) свидетельствуют о преобладании «стратегии выживания», отсутствии тенденций к развитию и стратегическому мышлению;

– противоречивое отношение к собственной профессиональной деятельности, выявленное (84,6 %), что выражается в субъективной удовлетворенности содержанием профессиональной деятельности и неудовлетворенности процессом ее реализации;

– рассогласование и противоречивость содержания ценностного и мотивационного компонентов направленности (82,7 %) свидетельствует о выраженных внутренних конфликтах и дискоординации профессионально-личностного развития.

Представленные выше данные свидетельствуют о том, что профессионально-личностная направленность педагогических работников характеризуется недостаточным развитием смыслового, мотивационного компонентов, а также рассогласованием ценностного и мотивационного компонентов, что в целом обуславливает формальный подход и поддерживающую стратегию в профессиональной деятельности в условиях внедрения профессиональных стандартов. Рассогласованность компонентов указывает на незрелость профессионально-личностной направленности и является показателем дофункционального уровня профессионально-личностной направленности. Противоречия в содержании компонентов отражают внутренние конфликты педагога и являются показателем дисфункционального уровня профессионально-личностной направленности. Лишь небольшая часть респондентов показала функциональный уровень профессионально-личностной направленности, отличающийся достаточным развитием компонентов и гармоничным содержанием профессионально-личностной направленности. При этом достаточно высокий уровень рефлексии, выявленный у большинства респондентов (94,1 %), указывает, что актуализация рефлексии может быть целенаправленно организована и использована в процессе развития и оптимизации профессионально-личностной направленности.

В условиях рассогласования и недостаточного развития отдельных компонентов направленности регуляция профессиональной деятельности осуществляется главным образом за счет доминирующих у субъекта установок, в связи с чем нами было осуществлено исследование особенностей направленности, связанных с разными комбинациями доминирующих установок педагогических работников (второй этап исследования). Для изучения типов профессионально-личностной направленности, выделенных на основе теоретического анализа, мы обратились к методам математической статистики, используя кластерный анализ, который наиболее эффективен для исследований такого рода. Кластерный анализ осуществлялся методом К-средних, который позволяет разбивать всю выборку по заданным признакам на указанное количество кластеров. За основу дифференциации профессионально-личностной направленности педагога по типам были приняты две основные интенции, имеющие наибольшее значение в реализации профессиональной деятельности и профессионально-личностном развитии педагога: установки, связанные с локусом контроля (на себя, на деятельность, на взаимодействие), и установки, связанные с развитием (на адаптацию, на стабильность и на развитие). В результате дифференциации было получено девять кластеров, описывающих девять типов профессионально-личностной направленности респондентов.

*Административный тип* (35,7 %). Вектор направленности сформирован ориентацией субъекта на самого себя и установкой на стабильность. Средний возраст – 47,2 года, средний стаж – 24,2 года. Характеризуется ценностным отношением к жизни, осмысленностью жизни и профессии. Личностно значимые ценности включают профессиональные аспекты, что позволяет сделать вывод о значимости профессиональной деятельности в ценностно-смысловой сфере субъекта. Выявлена некоторая зависимость от окружающих, ориентация на других людей, а не на свой потенциал, с чем связано стремление к профес-



сиональной идентификации. Однако доминирующее значение имеют не взаимодействия, а профессиональная деятельность, уверенность в которой обретается через тотальный контроль, который не оставляет места для спонтанности, открытости опыту, что тормозит профессиональное развитие субъекта.

*Коммуникативный тип* (21,7 %). Вектор направленности определяется ориентацией на взаимодействие и установкой на стабильность. Средний возраст представителей этого типа – 43 года, средний стаж – 22 года. Характеризуются удовлетворенностью профессиональной деятельностью как по внешним (статусным), так и по внутренним (содержательным) характеристикам. Стремится к идентификации с профессиональным сообществом, ориентирован на взаимодействие, однако обнаруживает равнодушие к профессии, отстраненность, стремление к комфорту, удовольствиям, дистанцирование от активности и внутреннего развития. Ориентирован на стабильность и самореализацию во внепрофессиональной сфере жизни.

*Предметный тип* (14,3 %). Вектор направленности определяется установкой на развитие и ориентацией на деятельность. Средний возраст представителей этого типа – 38 лет, средний стаж – 14,7 лет. Характеризуется ценностным отношением к собственной жизни и профессиональной деятельности. Самоуверен, независим, активен, стремится к самореализации. Удовлетворенность жизнью и профессией связана в большей мере с внешними характеристиками, престижем, признанием успехов (осмысленность жизни). При ориентации на профессиональные ценности обнаруживается некоторая дистанцированность от окружающих.

*Эгоцентрический тип* (10,3 %). Вектор направленности определен ориентацией на самого себя в сочетании с установкой на стабильность. Средний возраст представителей этого типа – 37 лет, средний стаж – 12 лет. Отличается стремлением к стабильности, к сохранению имеющегося положения, удовлетворенностью наличной ситуацией, дистанцированием от прогрессивных изменений, раз-

вития, роста. К профессии равнодушен, ориентируется на внешние характеристики профессии, среди которых наибольшее значение имеет материальная стимуляция.

*Формально-продуктивный тип* (6,3 %). Вектор направленности определен установками на адаптацию и на деятельность. Средний возраст представителей этого типа – 45,3 года, средний стаж – 21,4 года. Характеризуется проявлением активности и инициативности в сочетании со стремлением к комфорту и избеганием ответственности. В профессиональной деятельности опирается на внешние ресурсы, не верит в свои силы, обесценивает собственную жизнь и профессию, пассивен, демонстрирует показной интерес. Свойственна некоторая созерцательность, отстраненность от активной жизни ориентация на достижение адаптации.

*Генеративный тип* (4,4 %). Вектор направленности определяется установкой на развитие и ориентацией на взаимодействие. Средний возраст представителей этого типа – 49,8 лет, средний стаж – 28,4 года, содержание педагогической деятельности: административная работа (директора и завучи), преподаватели физики и математики. Ориентированы на профессиональные ценности. Ценностное отношение к жизни и к профессии сопряжено со стремлением к продуктивному взаимодействию, самоотдачей, альтруизмом. Удовлетворен профессией, уверен в себе, активен, имеет высокую осмысленность жизни и профессии.

*Компенсаторный тип* (3,7 %). Вектор данной направленности определяется установкой на адаптацию и ориентацией на самого себя. Средний возраст представителей этого типа – 30 лет, средний стаж – 10 лет. Наиболее распространен у преподавателей гуманитарных дисциплин (история, музыка, литература). Характеризуется ценностным отношением к жизни и профессии при стремлении к комфорту, безопасности. Избегает ответственности, активности, уходит от решения проблем и неприятностей, противопоставляет изменениям и развитию. Имеет недостаточный уровень осмысленности жизни и



профессиональной деятельности и, как следствие, не удовлетворен профессиональной деятельностью.

*Самоактуализационный тип* (2,6 %). Вектор направленности определен установками на самого себя и ориентацией на развитие. Средний возраст представителей этого типа – 47,3 года, средний стаж – 26 лет. Группу составляют педагоги-психологи, преподаватели русского языка, литературы, иностранного языка и математики. Характеризуется активностью, ответственностью, уверенностью в себе, ценностным отношением к жизни и профессии. Важное значение имеет возможность самореализации во всех сферах жизни, личностного роста и развития. Высокая осмысленность жизни и профессиональной деятельности обеспечивается интернальностью, склонностью к самопогружению.

*Манипулятивно-зависимая направленность* (1 %). Вектор направленности определяется установкой на адаптацию и ориентацией на взаимодействие. Средний возраст представителей этого типа – 42 года, средний стаж – 15 лет, содержание педагогической деятельности – преподаватели естественнонаучных дисциплин (химия, биология, география). Недоценивает собственные возможности, конформен и зависим от окружающих. Взаимодействия важны как источник опоры и уверенности. Личность незрелы, педагогическая деятельность тяготит.

Третий этап исследования был построен в форме экспертных семинаров и направлен на изучение связи профессионально-личностной направленности педагогических работников с эффективностью их деятельности и готовностью к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессиональных стандартов. Результаты самооценки позволили разделить всю выборку на группы, исходя из эффективности профессиональной деятельности. Статистический анализ связей параметров эффективности профессиональной деятельности и профессионально-личностной направленности педагогических работников и их последующая интерпретация свидетельствуют о наличии связи между эффек-

тивностью профессиональной деятельности и уровнем функциональности профессионально-личностной направленности респондентов. При этом ориентированные на стабильность типы профессионально-личностной направленности педагогических работников (коммуникативная, эгоцентрическая, административная) соответствуют дофункциональному уровню; типы, ориентированные на развитие (самоактуализационная, предметная, генеративная), соответствуют функциональному уровню профессионально-личностной направленности, а типы, ориентированные на адаптацию (компенсаторная, формально-продуктивная, манипулятивно-зависимая), соответствуют дисфункциональному уровню. Полученные на данном этапе исследования данные показывают, что большая часть педагогических работников (78,7 % от общей выборки) испытывают трудности в реализации профессиональной деятельности, не обладают в достаточной мере личностными и профессиональными ресурсами для осмысления изменений в профессиональной деятельности и профессионального развития, а потому нуждаются в особом психологическом сопровождении.

На четвертом (формирующем) этапе исследования была разработана и апробирована программа оптимизации профессионально-личностной направленности педагогических работников. Под оптимизацией профессионально-личностной направленности мы понимаем приведение ее в состояние, обеспечивающее педагогическим работникам эффективную организацию и реализацию профессиональной деятельности, в том числе в условиях внедрения профессиональных стандартов, на основе осознания особенностей своей профессии и своего профессионально-личностного потенциала, возможности его использования в профессии, а также понимания места и значения профессии в собственной жизнедеятельности и в социуме в целом; осмысленность перспективы своего развития в профессиональной деятельности и видение своей роли в развитии профессии, в том числе в условиях внедрения профессиональных стандартов.



Программа представляет собой оптимизационный алгоритм, включающий в себя систему специально подобранных мероприятий, опирающихся на рефлексию ее участников и направленных на развитие и согласование структурных компонентов направленности. Целью программы является оптимизация профессионально-личностной направленности участников тренинга. Задачи, посредством которых достигается цель: развитие профессиональной мотивации; повышение субъективной значимости фактора развития; развитие внутреннего локуса контроля; расширение смыслового поля будущего; формирование позитивного отношения к профессиональной деятельности; гармонизация ценностно-мотивационной регуляции жизнедеятельности. Формой реализации программы является рефлексивный тренинг, в процессе которого происходит интенсивное осмысление и переосмысление участниками стереотипов своей жизнедеятельности, их преодоление, а также формирование интеллектуальных, социально-деятельностных и личностных новообразований посредством культивирования рефлексивных процессов мышления и организации процесса творчества рефлексивной среды. В целом это обеспечивает конструктивное преобразование глубинных личностных, социальных и профессиональных стереотипов участников. При этом новые ценностно-смысловые, мотивационные ориентиры и установки, определяющие профессиональную активность индивида, выстраиваются без разрушения психологических структур (как в реальной жизненной ситуации, когда смысловая сфера перестраивается посредством переживания и принятия психотравмирующего опыта), а надстраиваются на фундаменте имеющихся у личности ценностей, смыслов, установок, опыта и психологических ресурсов. В основу реализации программы заложен механизм рефлексии, запускающий цикл процессов «идентификация – интериоризация – индивидуализация – экстериоризация», успешная реализация которого определяет развитие направленности, приводит к созданию новых, наиболее адап-

тивных и эффективных образцов поведения и деятельности, в том числе профессиональной.

Структура программы представлена тремя частями: вводной (знакомство участников друг с другом, актуализация рефлексии, самосознания, проработка стереотипов и защит участников), основной (развитие компонентов направленности и их интеграция в системе направленности), заключительной (подведение и вербализация итогов тренинга). Программа рассчитана на 72 часа: 12 аудиторных занятий по три часа общей численностью 36 часов и 36 часов для домашней работы. В программе использованы следующие техники: рефлексивный самоанализ и фокусинг, активная визуализация, смыслотехники фасилитирующего характера, позитивная реинтерпретация, а также элементы телесной терапии, психодрамы, игровые, подвижные методы, коучинг.

Апробация программы реализована при участии педагогов общеобразовательных школ г. Екатеринбурга и Свердловской области. Формирование групп осуществлялось методом парного выбора из педагогов, которые обладают типами направленности, требующими оптимизации. Таким образом, были выделены две равнозначные группы (контрольная и экспериментальная) по 36 человек.

Данные, полученные по результатам апробации, были подвергнуты обработке при помощи Т-критерия Вилкоксона с целью выявления значимых различий, полученных в результате прохождения программы, и оценки сдвига показателей в каждой из групп. Анализ полученных результатов показал существенные позитивные изменения всех компонентов профессионально-личностной направленности у участников из экспериментальной группы. Анализ высокодостоверных различий в экспериментальной группе показал, что наиболее чувствительными к оптимизирующему воздействию оказались следующие параметры:

– осмысленность жизни (положительный сдвиг  $n = 12$ ; отрицательный сдвиг  $n = 1$ ; нулевой сдвиг  $n = 3$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ );



– развитие профессиональной мотивации (положительный сдвиг  $n = 6$ ; отрицательный сдвиг  $n = 1$ ; нулевой сдвиг  $n = 9$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ );

– развитие внепрофессиональных аспектов Я-концепции (положительный сдвиг  $n = 8$ ; отрицательный сдвиг  $n = 1$ ; нулевой сдвиг  $n = 7$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ );

– значимость ценностей (положительный сдвиг  $n = 12$ ; отрицательный сдвиг  $n = 3$ ; нулевой сдвиг  $n = 1$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ );

– доступность ценностей (положительный сдвиг  $n = 0$ ; отрицательный сдвиг  $n = 0$ ; нулевой сдвиг  $n = 16$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ );

– повышение удовлетворенности (положительный сдвиг  $n = 5$ ; отрицательный сдвиг  $n = 0$ ; нулевой сдвиг  $n = 11$ ; достоверность отличий показателей  $t \leq 0,01$ ).

Таким образом, у педагогических работников, участвовавших в программе, выявлено развитие компонентов профессионально-личностной направленности. В контрольной группе достоверных различий показателей компонентов профессионально-личностной направленности не выявлено. Также индивидуальный анализ профессионально-личностной направленности каждого из участников показал, что ее отдельные компоненты в результате оптимизации характеризуются содержательной согласованностью и непротиворечивостью. Анкетирование участников по окончании программы позволило зафиксировать у них ощущение осмысленности профессиональной деятельности, осознание личностных и профессиональных ресурсов, позволяющих управлять эффективностью профессиональной деятельности и своим профессиональным развитием. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что реализация программы способствовала оптимизации профессионально-личностной направленности участников тренинга.

Таким образом, результаты исследования, представленные в настоящей статье, позволяют утверждать, что профессионально-

личностная направленность представляет собой интегративный конструкт личности, который отражает специфику профессиональной деятельности, преломленную в личностных особенностях индивида, включает в себя интенциональную активность личности, специфически сформированную в условиях профессиональной деятельности и определяющую концептуальные особенности в реализации деятельности и профессионально-личностном развитии субъекта. Определяя личностное и профессиональное развитие педагогических работников, профессионально-личностная направленность является важнейшим психологическим условием внедрения профессиональных стандартов. На этапе внедрения профессиональных стандартов эффективными являются генеративный, самоактуализационный и предметный типы направленности. Педагогические работники с названными типами профессионально-личностной направленности обладают личностными и профессиональными ресурсами, позволяющими выстроить траектории профессионального развития, обеспечивающие вход и последующую реализацию профессиональной деятельности в соответствии с требованиями соответствующего профессионального стандарта.

## АННОТАЦИЯ

В условиях смены образовательных ориентиров особую ценность приобретает профессиональная активность и личностная зрелость педагога, его внутренняя интенция, направленная на саморазвитие и актуализацию личностного потенциала в профессии. В связи с этим основная цель статьи заключается в осуществлении феноменологического анализа и построении модели профессионально-личностной направленности педагогических работников. Ведущим методом исследования является метод моделирования, позволивший представить профессионально-личностную направленность как интегративный конструкт личности педагога, отражающий специфику профессиональной деятельности, преломленной в личностных особенностях, и определяющий эффективность реализации профессиональной деятельности и профессиональ-





но-личностного развития. В статье раскрыта структура и механизмы функционирования профессионально-личностной направленности педагогических работников. Выявлены индивидуально-типологические особенности, определены эффективные типы, соответствующие функциональному уровню профессионально-личностной направленности педагогических работников (генеративная, самоактуализационная, предметная), и типы, нуждающиеся в оптимизации (манипулятивно-зависимая, компенсаторная, формально-продуктивная, коммуникативная, эгоцентрическая, административная), которые относятся к дофункциональному и дисфункциональному уровням профессионально-личностной направленности. Разработана программа оптимизации профессионально-личностной направленности педагогических работников. Материалы, представленные в настоящей статье, могут быть использованы при психологическом сопровождении педагогических работников в условиях внедрения профессиональных стандартов, а также при проектировании образовательных программ высшего профессионального и послевузовского образования.

**Ключевые слова:** профессиональные стандарты, профессионально-личностная направленность, типы профессионально-личностной направленности, оптимизация профессионально-личностной направленности.

### SUMMARY

In the context of changing educational benchmarks of particular value becomes a professional activity and personal maturity of the teacher, his inner intention, aimed at self-development and actualization of personal potential in the profession. In this regard the main objective of the article consists in implementation of the phenomenological analysis and the model of a professional and personal orientation of the teacher. The leading method of research is the modeling method which allowed presenting a professional and personal orientation as the integrative construct of the teacher's personality reflecting specifics of the professional activity refracted in personal

features and defining efficiency of realization of professional activity and professional and personal development. The article characterizes the model describing the structure, typology, mechanisms of functioning of a professional and personal orientation of the teacher is offered. The Individually-typological features of professional and personal orientation of the teacher are identified. The effective types are defined which corresponding to the functional level of a professional and personal orientation (generative, self-actualization, subjective), and the types needing in the optimization (manipulative and dependent, compensatory, formal and productive, communicative, egocentric, administrative) which belong to pre-functional and dysfunctional levels of the professional and personal orientation. The program of optimization of a professional and personal orientation of the teacher is developed. The material presented in this article can be used for psychological support of teachers in the conditions of the introduction of professional standards, as well as in the design of educational programs of higher professional and postgraduate education.

**Key words:** professional standards, the professional and personal orientation, the types of vocational and personal orientation, the optimization of professional and personal orientation.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Афонькина Ю. А. Генезис профессиональной направленности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2003. – 33 с.
2. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.
3. Бодалев А. А. О предмете и задачах имиджологии // Мир психологии. – 2006. – № 1. – С. 180–183.
4. Васягина Н. Н. Феноменологический анализ профессионально-личностной направленности / Н. Н. Васягина, Н. Ю. Марчук // Международный журнал экспериментального образования. – 2009. – №6.
5. Васягина Н. Н., Казаева Е. А. Школьно-вузовское партнерство как ресурс практико-ориентированной подготовки педагога-



психолога // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (44). – С. 29–34.

6. Васягина Н. Н., Марчук Н. Ю. Оптимизация профессионально-личностной направленности педагога: учеб.-метод. пособие // Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013.

7. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998. – 50 с.

8. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

9. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

10. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

11. Минорова С. А. Психология саморазвития человека в профессии. – М.: Компания Спутник+, 2008. – 298 с.

12. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

13. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.

14. Vasyagina N. N. The Model of the professional and personal orientation of the teacher / N. N. Vasyagina, E. G. Sabirova, A. K. Imanov // Mathematics Education. – April 2016. – Volume 11, Issue 1. – Special Issue on Actual Issues of National Education: Theory and Practice. – Pp. 291–301.



**А. В. Савченков**

УДК 373:378

## **СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

В данный момент наступает период в развитии общества, когда возрастает потребность в квалифицированных рабочих и служащих среднего звена для обеспечения технологической культуры постоянно усложняющегося и все больше автоматизированного производства, административной и технической поддержки процессов управления, развития рыночной инфраструктуры, информационного, социального и технического обслуживания потребностей социума [1; 2].

Основная цель системы среднего профессионального образования – это обеспечение и получению молодежью качественного, доступного и практико ориентированного профессионального образования, которое направлено на подготовку специалистов среднего звена, повышение общей и профессиональной культуры населения [7; 8]. В то же время в обществе все острее возникает проблема преемственности между средним и высшим профессиональным образованием.

На данный момент программы высшего и среднего образования практически не взаимосвязаны, у выпускников СПО нет возможности продолжить обучение в вузе на дневном отделении без сдачи ЕГЭ, а подготовиться к данному испытанию они могут только самостоятельно, что, в свою очередь, достаточно сложно [3]. Данный факт привел к тому, что в последние годы количество абитуриентов вузов, закончивших техникумы и