



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

**Белорусский национальный
технический университет**

Кафедра «Инженерная педагогика и психология»

И. Л. Прокопчик-Гайко

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Конспект лекции

**Минск
БНТУ
2015**

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Белорусский национальный технический университет

Кафедра «Инженерная педагогика и психология»

И. Л. Прокопчик-Гайко

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Конспект лекции

Минск
БНТУ
2015

УДК 159.923.2:331+37.015.3(072)

ББК 88.52я7

П80

Рецензенты:

А. А. Аладьин, канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогического мастерства РИВШ БГУ;

Н. В. Дроздова, канд. психол. наук, доцент кафедры проектирования образовательных систем РИВШ БГУ

Прокопчик-Гайко, И. Л.

П80 Профессиональное развитие личности: методологический аспект : конспект лекции / И. Л. Прокопчик-Гайко. – Минск : БНТУ, 2015. – 70 с.

ISBN 978-985-550-468-0.

Конспект лекции предназначен для слушателей переподготовки по специальностям 1-08 01 71 «Педагогическая деятельность специалистов» и 1-08 01 74 «Современные технологии университетского образования», для педагогов и психологов, широкого круга специалистов, заинтересованных в своем профессиональном развитии. Содержание текста лекции отражает основные теоретико-методологические положения, знание и применение которых обеспечивает не только профессиональный рост, но и сохранение психического и физического здоровья.

УДК 159.923.2:331+37.015.3(072)

ББК 88.52я7

ISBN 978-985-550-468-0

© Прокопчик-Гайко И. Л., 2015

© Белорусский национальный технический университет, 2015

ПЛАН ЛЕКЦИИ

1. Развитие и профессиональное развитие: сравнительный аспект
2. Принципы развития, детерминизма и деятельности как научно-теоретические основания развития личности преподавателя
3. Система профессионального развития личности
4. Мотивация в системе профессионального развития личности
5. Я–концепция в системе профессионального развития личности
6. Роль эмоциональной сферы в развитии личности и когнитивная технология самопознания

СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКЦИИ

1. Развитие и профессиональное развитие: сравнительный аспект

Сегодня не вызывает сомнения положение о том, что развитие априори обеспечивает устойчивость системы [А.Н. Малюта, 1989; 1990; 1991 и др.]. Человек, личность как система становится устойчивым в социальной и природной средах при условии широкого диапазона возможностей, которые выражаются в умениях приспособиться к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности.

В то же время термин «развитие» используется в довольно свободной интерпретации и имеет несколько значений:

- Последовательность изменений в течение всей жизни организма;
- Развитие как созревание;
- Необратимая последовательность изменений;
- Прогрессивные изменения, ведущие к более высоким уровням дифференциации и организации

Наиболее часто этот термин используется относительно тех изменений «тела и человека, которые происходят с течением времени благодаря как биологическим задаткам организма, так и его взаимодействию со средой» [4; с. 16].

В данном случае термин «развитие»мы будем использовать в значении изменений, ведущих к более высоким уровням организации. В то же время, наряду с учетом разных подходов к категории развития, это понятие будет рассматриваться преимущественно с позиций системной парадигмы.

Развитие – это расширение диапазона возможностей человека, которое представляет собой расширение диапазона субъективного отражения, представлений о мире и о самом себе со своевременной реализацией этих представлений в поведении и деятельности

Развитие является целостным, синкретическим, т.е. нерасчлененным процессом. Это означает, что все его составляющие взаимосвязаны и взаимообусловлены, существуют только в единстве.

Во всей системе «человек» каузальность развития соотносится с индивидуальной неповторимостью: одни и те же внешние условия оказывают разное по содержанию, по силе и характеру воздействия и влияния на развитие разных людей. Например, для людей с более выраженными и менее выраженными способностями к рисованию выполнение одних и тех же художественных заданий будет по-разному оказывать влияние на развитие: при прочих равных условиях дети с менее выраженными способностями будут развиваться интенсивнее. В этом примере прослеживаются важные закономерности развития. С одной стороны, интенсивность развития находится в прямой зависимости от сложности условий жизнедеятельности человека: чем сложнее условия, тем интенсивнее развитие. Для человека с менее выраженными способностями задание будет субъективно сложнее, следовательно, его развитие – интенсивнее. С другой стороны, интенсивность развития связана обратной зависимостью со степенью владения той или иной деятельностью. В нашем примере, человек, обладающий сформированными способностями к определенной деятельности, в этой деятельности будет развиваться менее интенсивно.

Следовательно, такая характеристика развития как **интенсивность** детерминирована задатками, способностями, опытом человека. При этом любое условие многогранно и поэтому объективно является развивающим, так как на его основе возможно приобретение нового опыта. В то же время эффективность развития связана с субъективными факторами, важнейшим из которых является отношение человека к ситуации, обусловленное жизненными принципами. О них (о жизненных принципах) речь пойдет далее.

Другой характеристикой развития является **устойчивость**, которая в большей степени определяется задатками, а также мотивационной составляющей личности. Мотивацию в системе развития личности мы обсудим далее (четвертый вопросе лекции).

Хотя развитие и является синкретическим процессом, для глубины понимания выделяются его области, такие как:

- Физический рост и развитие (изменение тела: формы, размеров, моторики, мозговых структур, а также созревание сенсорно-перцептивной сферы)
- Когнитивное и речевое развитие (расширение диапазона когнитивных процессов, включая речь)
- Развитие личности (приобретение и осознание уникальных социально и индивидуально значимых черт)
- Социокультурное развитие (социализация, приобретение знаний о культуре) [4; с. 18-19]

В настоящее время активное развитие получила системная методология, которая позволяет рассматривать явления в совокупности всех составляющих. Системное определение развития выявляет основную сущность этого процесса, в равной степени относящуюся ко всем названным областям (с. 5).

В профессиональной среде устойчивость личности определяется, прежде всего, но не только, диапазоном его профессиональных знаний и умений, профессиональное развитие предполагает широкий диапазон профессиональных способностей личности специалиста, направленность на развитие профессиональной области и себя в ней. Таким образом, в профессиональной направленности личности априори присутствуют две взаимосвязанные, ортогональные (разнонаправленные) стороны ее профессионального развития:

1. Развитие личностью профессиональной системы (расширение ее диапазона), которое является развивающим для самой личности профессионала

2. Профессиональное развитие личности как расширение ее профессиональных возможностей, обеспечивающее развитие профессиональной системы.

Развитие – это расширение диапазона субъективного отражения мира и самого себя со своевременной реализацией этого отражения в поведении и деятельности

Профессиональное развитие – расширение диапазона профессиональных возможностей личности.

Смысл профессионального развития личности зависит от многих факторов, в том числе и от субъективно значимой направленности на развитие той или иной стороны [1; 5; 8]. Обе стороны профессионального развития имеют субъективно различное содержание. Ориентация личности либо на собственное развитие в какой-либо системе (например, в системе образования), либо на развитие самой системы всегда, хотя часто с отставанием во времени, приводит к двусторонним результатам. Например, нацеленность на развитие профессиональной системы может потребовать от профессионала расширения диапазона знаний о профессиональной системе, проявления творческих способностей конструирования профессиональных систем и т.п., что неминуемо приведет к профессиональному росту специалиста. С другой стороны, мотивация на индивидуально-личностное развитие в профессиональной среде целью адаптации может подвигнуть на самосовершенствование без изменения самой системы, что должно быть более свойственно молодым специалистам. Однако в дальнейшем адаптированный специалист окажется более продуктивным и для профессиональной системы.

Профессиональное развитие – расширение диапазона представлений о профессиональной сфере и о самом себе как представителе этой сферы.

Неотъемлемой частью профессионального развития является активная, практико-ориентированная и результативная заинтересованность в развитии профессиональной области и себя в ней.

Как отмечалось, на протяжении всей жизни важными детерминантами развития являются биологические задатки и опыт [4; с. 20]. На ранних стадиях развития генетические задатки и условия «созревания» тела определяют качество психического отражения, представлений и возможностей реализации соответствующих накоплений. Нарушения физического тела (например, при церебральном параличе), отдельных анализаторов (например, зрительного, слухового) приводят к возникновению специфических особенностей развития человека, к сужению диапазона его возможностей относительно среднестатистических показателей. При грубых физических нарушениях и психических заболеваниях возможности профессионального развития могут отсутствовать, так как человек не способен развиваться в определённой профессиональной среде и не может способствовать развитию этой профессиональной сферы.

В приведенном определении профессионального развития человека заложена его значимость для социальной среды и, в частности, для профессиональной сферы. В ней заключается кардинальное отличие понятий «общее развитие» и «профессиональное развитие». В то же время общее развитие, особенно в детском и подростково-юношеском возрасте, определяет в дальнейшем продуктивность развития профессионального. С этих позиций в развитии личности можно выделить три основных периода:

1. До-профессиональное развитие, при котором человек еще не выбрал направление профессиональной деятельности;
2. Целенаправленное профессиональное развитие, сопровождающееся расширением профессиональных возможностей;
3. Пост-профессиональное развитие, характеризующееся уходом человека из профессиональной среды, но использованием на-

копленного опыта в диапазоне разнообразных жизненных ситуаций (это особенно характерно, например, для профессий педагога и психолога).

В первый период (детство) особую значимость имеет приобретение первого социального опыта на основе взаимодействия в семье и в игровой деятельности. На основе имитации родительского поведения ребенок овладевает бессознательными моделями реагирования, взаимодействия с окружающим миром, которые в дальнейшем могут наполняться различным содержанием. В зависимости от того, насколько поведенческая модель соответствует социальной и профессиональной культуре, в дальнейшем на втором этапе формируются модели профессионального взаимодействия в коллективе, которые оказывают влияние на результаты деятельности.

Сюжетно-ролевая игра в середине детства имеет особое значение для формирования социальной, а в будущем и профессиональной, Я-концепции. Проигрывая разные роли сказочных и реальных героев, ребенок приобретает опыт познания себя и перевоплощения. Этот опыт перевоплощений, как показывают современные исследования, оказывается значимым при выборе профессии, при необходимости смены рода занятий, при переходе в другую профессиональную область [4].

Второй период профессионального развития, как правило, начинается в подростково-юношеском возрасте, когда основным детерминантом развития и приобретения нового опыта становится социокультурное окружение. Живое человеческое общение в естественных условиях социальной среды определяет успешность адаптации личности в профессиональном коллективе, способствует становлению умений работать в команде, расширению диапазона способов поведения в различных профессиональных и непрофессиональных ситуациях. Большое значение в подростковом возрасте приобретает профессиональный подбор, предполагающий учет не только (и не столько) задатков и способностей. Важен учет склонностей подростка, так как на их основе в дальнейшем формируется система профессиональной мотивации личности. В дальнейшем, молодости и зрелости, решение задач целенаправленного профессионального развития сопровождается расширением профессиональных возможностей, особое значение приобретает жизненная и профессиональная мотивация личности при доминировании последней.

В отличие от предыдущего, третий период (пост-профессиональное развитие) не имеет каких бы то ни было возрастных границ. Уход от профессиональной деятельности может и не случиться на протяжении всего жизненного пути. В то же время не исключается изменение содержания профессиональной направленности.

В зависимости от того, как люди включены в трудовую деятельность в различные возрастные периоды, Роберт Хейвингхерст (Havvinghurst) выделяет следующие этапы профессионального цикла [4, с.626]:

1. **Идентификация с работником (от 5 до 10 лет).** Дети идентифицируют себя с работающими родителями. Частью их Я-концепции становится мысль о том, что у них в будущем тоже будет своя работа.

2. **Приобретение основных трудовых навыков и формирование трудолюбия (от 10 до 15 лет).** Школьники научаются организовывать своё время и усилия для выполнения различных задач. Это домашние задания, работы по дому и др. Они также в определённых обстоятельствах начинают понимать и соблюдать приоритет работы над игрой.

3. **Приобретение некоей профессиональной идентичности (от 15 до 25 лет).** Человек выбирает профессию и начинает себя к ней подготавливать. Он приобретает определённый трудовой опыт, который помогает ему сделать выбор и начать карьеру.

4. **Становление профессионала (от 25 до 40 лет).** Взрослые совершенствуют своё профессиональное мастерство в рамках возможностей, предоставляемых работой, и начинают продвигаться вверх по служебной лестнице.

5. **Работа на благо общества (от 40 до 70 лет).** Работники достигают пика своей профессиональной карьеры. Они задумываются о гражданской и социальной ответственности, с которой сопряжён их труд и которую они несут за все другие виды своей деятельности, и находят время для выполнения своих обязательств перед обществом.

6. **Размышления о продуктивной и ответственной жизни (после 70 лет).** Выйдя на пенсию, люди охватывают взглядом пройденный путь и анализируют свои профессиональные достижения.

В настоящее время не все проходят одну и ту же последовательность стадий, поэтому представленная модель не всегда применима к условиям современного меняющегося общества.

С более детализированными периодизациями профессионального развития личности можно познакомиться в работах Зеер Э.Ф., Марковой А.К., Пряжникова Н.С. [2; 3; 6; 7] и других.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА К ВОПРОСУ 1

1. Адлер А. Понять природу человека. – Санкт-Петербург: «Академический проект», 1997. – 256 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий. – Екатеринбург: УГППУ, 1997. – 244 с.
3. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий / Е.А. Климов. – Обнинск, 1993. – 56 с.
4. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб: Питер, 2006. – 940 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
7. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

2. Принципы развития, детерминизма и деятельности как научно-теоретические основания развития личности преподавателя

2.1 **Принцип развития** вытекает из самого определения категории развития (см. определение на стр. 6) и в широком понимании предполагает активную деятельность заинтересованность в расширении диапазона системы, избранной человеком в качестве объекта своей деятельности. Объектом деятельности человека может быть как его внутренний мир, так и внешние явления: другие люди, социальные ситуации, профессиональная область. Расширение диапазона системы, что бы это ни было (свой внутренний мир, профессиональная область и др.), способствует устойчивости этой системы во всех отношениях. Поэтому развитие, сегодня определяет не только успех человека в социальной среде, но и его собственное состояние здоровья. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования современных ученых [1; 6 и др.].

Процесс развития имеет определенную структуру, знание которой обеспечивает его эффективность. Выделим этапы процесса развития, исходя из его системного определения, и рассмотрим каждый из выделенных этапов относительно профессионального развития личности (рис. 2.1).

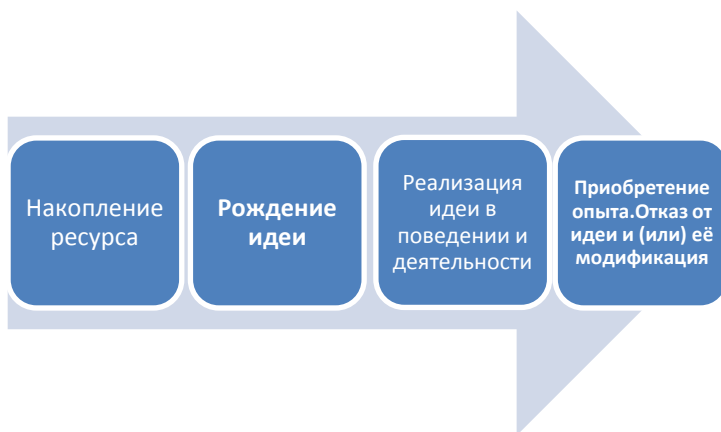


Рис. 2.1. Этапы процесса развития

«Ресурс» как обеспеченность определяет готовность к осуществлению дальнейшего роста, развития личности (материальный, физический ресурс, психический ресурс, социальный, морально-нравственный ресурс и др.)

Накопление *психического ресурса* обеспечивает психологическую готовность личности к усвоению и рождению нового. Например, к овладению определенными профессиональными умениями. Так, преподавателю необходимо развитое вербальное мышление, которое представляет собой способность свободно оперировать научными понятиями перед аудиторией. Вербальное мышление развивается на основе богатой речи (словарного запаса, правильного грамматического строя, развитой семантической стороны речи и др.), профессиональных знаний, которые и определяют психическую готовность личности вербально мыслить и составляют в своей совокупности психический ресурс развивающегося преподавателя. Субъективным психическим ресурсом является также *понимание* необходимости профессионально развиваться в том или ином направлении.

Для интенсивного профессионального развития важно наличие максимально разнообразной совокупности обеспеченностей. Так, например, для продуктивной научной деятельности необходимы как материальный, так и социальный, морально-нравственный, психологический и другие ресурсы.

«Рождение идеи» как возникновение и оформление в сознании цели развития связано с жизненно важными потребностями человека, смыслом его деятельности. У развивающегося человека «идея» как система совокупности различных смыслов динамична, - в разные периоды жизни могут быть разные доминанты в зависимости от многочисленных факторов, связанных с изменениями представлений человека об окружающем мире и о своем месте в этом мире. Доминирующий смысл определяет содержание развития в том или ином направлении на момент времени. Так, рождение идеи пройти переподготовку по новой специальности (например, по педагогике или психологии) предшествует анализ возможностей (наличие ресурса времени, материального ресурса, ресурса устойчивых семейных других социальных отношений и т.д.). Если решение принимается самостоятельно (не авторитарным руководством, а самим педагогом), то содержание идеии может быть различным. Оно может

быть связано, как с жизненно важной дефицитарной потребностью приобрести устойчивость в социальной среде, так и с потребностью развития, самосовершенствования и др. В процессе учения и написания дипломной работы может возникнуть выраженный познавательный интерес к той или иной научной области и изменить либо пополнить смысл деятельности преподавателя-слушателя переподготовки.

Идея как совокупность смыслов должна быть одновременно социально и индивидуально привлекательной, благородной с позиций морально-нравственных норм общества. Это обеспечивает продуктивность ее реализации и процесса профессионального развития личности. Проблема смысла труда человека исследовалась многими учеными прошлых лет [Е.А. Климови др.] и широко отражена в современных работах [5; 9; 11 и др.].

«Реализация идеи в поведении и деятельности» - необходимый этап развития, обеспечивающий накопление опыта. А.Н.Леонтьев в своей теории деятельности отмечал, что вся наша жизнь состоит из сменяющих друг друга деятельностей, благодаря которым мы проверяем правильность своих представлений на практике, приобретаем опыт не только применения конкретного знания, но и формируем метод приобретения опыта[4]. Эффективность этапа реализации определяется степенью применения накопленных знаний и глубиной осознания полученного результата.

«Приобретение опыта. Отказ от идеи и (или) ее модификация». Даже тогда и именно в том случае, когда развивающаяся личность достигает идеального результата, происходит отказ от идеи. Почему? Проходить еще раз тот же путь субъективно не интересно, объективно – не имеет смысла с позиций принципа развития. В реальной жизни человек делает это, имея определенную корысть: удовлетворяя жизненные (например, материальные) потребности, получая прибыль от социально значимого результата своего развития.

Если результат не удовлетворяет человека, меняется стратегия развития и весь цикл повторяется заново.

В глубинной психологии в качестве жизненного принципа человека выделяется принцип удовольствия, который в определенной степени ортогонален (разнонаправлен) принципу развития. По мнению многих представителей психоанализа, каждый человек стре-

миться к удовольствию, которое заложено его природой. Стремясь к удовольствию, человек развивается и, достигая желаемого, «погружается» в удовольствие. Таким образом, развитие на основе принципа удовольствия, конечно.

В основе жизненного принципа развития лежит стремление человека получить удовлетворение от результата развития, которое характеризуется (в отличие от состояния удовольствия) дальнейшим стремлением к совершенствованию окружающего мира и себя в нем. В этом случае развитие становится бесконечным процессом.

Каждый человек многогранен, и в разные периоды жизни его поведению могут быть свойственны черты, связанные как с принципом удовольствия, так и с принципом развития. На основе обобщения психоаналитических исследований можно сделать вывод о том, что жизни человека, стремящегося только к удовольствию, сопутствуют горестное состояние и неудовлетворенность, как собой, так и своим окружением, каким бы оно ни было. Человек провоцирует возникновение психических заболеваний в зависимости от характера и количества способов бессознательной защиты от своих тревожных состояний, связанных с неудовлетворенностью жизнью [14, с. 106].

С позиций инженерной психологии опыт имеет операционально-смысловую структуру [11, с. 145].

2.2 Принцип детерминизма – признание всеобщей закономерности и причиной обусловленности всех явлений окружающего мира, в том числе - внутреннего мира человека [Философский словарь, 1989, с. 296]. Принцип детерминизма дополняет понимание процесса развития. Объективно причину имеет любое явление, - незнание причин не означает их отсутствия.

Благодаря пониманию принципа детерминизма как важнейшей научной дефиниции происходит исчезновение дихотомического восприятия человеком окружающей его действительности. С позиций этого принципа любое явление, жизненная ситуация есть данность, объективно имеющая причины и поэтому не может быть ни хорошей, ни плохой. Исследование причин разнообразных явлений способствует приобретению опыта и обеспечивает интенсивное развитие. В то же время оказывается, что порой сложно отличить причину от следствия. Так, например, причинами неуспеваемости студентов являются, как правило, особенности их задатков, способ-

ностей, характерологические особенности. Пропуски занятий, невыполнение текущих практических работ и т.п. могут быть неверно причислены к причинам неуспеваемости, тогда как они представляют собой следствия определенных личностных особенностей, таких, например, как слабая мотивация учения, бедная социальная «Я» – концепция и др.

Правильность выявления причинности того или иного явления определяет эффективность коррекции поведения и деятельности человека. В приведенном примере внимание педагогов должно, прежде всего, направляться на развитие профессиональной мотивации и создание условий для того, чтобы начинающий специалист не только нашел себя в профессии, но и осознал профессию в себе, как неотъемлемую часть «Я» – концепции.

2.3 Принцип деятельности. Деятельность – система процессов активного и целенаправленного взаимодействия человека с окружающим предметным миром, в ходе которого он реализует определённые жизненные отношения к нему и удовлетворяет ведущие потребности [8].

Принцип деятельности – признание необходимости активного взаимодействия с окружающим миром с целью удовлетворения ведущих потребностей. Человек, живущий на основе принципа деятельности, ориентирован на получение результата, он неизбежно приобретает опыт и развивается. Результатом общения, как разновидности деятельности, могут быть определенные состояния человека, активизирующие его внутренние и внешние процессы. Значительный вклад в понимание принципа деятельности, деятельностного подхода (в т.ч. в образовании) внес А.Н.Леонтьев в своей теории деятельности [4]. Основные положения теории деятельности подробно излагаются в рамках дисциплины «Психология» (специальность переподготовки 1-08 01 71 «Педагогическая деятельность специалистов»).

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА К ВОПРОСУ 2

1. Адлер А. Понять природу человека. – Санкт-Петербург: «Академический проект», 1997. – 256 с.
2. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. – СПб: Питер, 2008. – 320 с.
3. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб: Питер, 2006. – 940 с.
4. Леонтьев А.Н. Теория деятельности. / А.Н. Леонтьев – Собр. Соч. в 2 т. Т.1. М.: Педагогика, 1982.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
6. Лоуэн А. Язык тела. – СПб: «Академический проект», 1997. – 383 с.
7. Никандров В.В. Методологические основы психологии. Учебное пособие. – СПб: Речь, 2008. – 235 с.
8. Общая психология: Учеб. Пособие / Л.А.Ванштейн[и др.]. – Мн.: Тесей, 2005. – 368 с.
9. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2004. – 713 с.
11. Стрелков Ю.К. Инженерная профессиональная психология: Учеб. Пособие для студ. Высш.учеб.заведений. – М.: «Академия»; Высшая школа, 2001. – 360 с.
12. Философский энциклопедический словарь / Ильичев П.Н. [др.]. – М: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб: Питер, 2008. – 607 с.

3. Система профессионального развития личности

Рассматривая методологические аспекты профессионального развития личности, нельзя не остановиться более подробно на системной методологии, которая сегодня является основой крупнейших открытий в разных научных областях. Нам же предстоит познать систему профессионального развития личности.

Профессиональное развитие личности является психологическим феноменом, системой, составной частью психического развития человека. Нам предстоит пройти путь исследования феномена профессионального развития в системе общего развития человека.

3.1 Основные положения современной системной методологии

В настоящее время теория систем имеет относительно завершённый характер и может быть использована в разных научных направлениях во всей полноте последних достижений [9; 10; 11] (Основные понятия системной терминологии изложены в монографиях А.Н. Малюты [Например: 9; с. 5 – 17]).

В качестве основного постулата современной системной методологии выступает положение о том, что ***объективно системой является*** любой объект и (или) явление [9]. Однако рассмотрение этого положения независимо от других приводит к чрезмерно широкому пониманию системных методов исследования, а именно: если любой объект считается системой, то и любой метод, направленный на изучение системы, также системный. В таком рассуждении обесценивается системное исследование, теряется его специфика, которая предполагает целенаправленное познание системы с учетом других теоретических положений.

Другим постулатом является то, что ***субъективно системой становится*** только тот объект и (или) явление, в котором выделены все системные свойства как взаимосвязанные и взаимообусловленные. Этот постулат предполагает использование системного метода познания, как реализацию данного познавательного отношения к изучаемой действительности, системной организации исследования, системных приемов и процедур. Важнейшим является определение последовательности познания системы, которая может быть представлена в виде этапов:

1. выделение в изучаемом объекте (явлении) системных свойств (гиперкомплексности, взаимосвязей, динамичности,

эмергентности, иерархичности, структурности и целостности)

2. выявление взаимосвязей и взаимообусловленностей системных свойств, наполнение их предметным содержанием;
3. инвариантное моделирование системы;
4. дальнейшее изучение системы и разработка практических методов на основе полученной инвариантной модели.

Большинство исследований в психологии, названных системными, ограничиваются установлением взаимосвязей, взаимообусловленностей некоторых составляющих самой системы и, таким образом, заканчиваются на этапе обнаружения отдельных системных свойств [6; 3; 10 - 14;]. И это не случайно. При нынешнем состоянии развития психологии оказываются сложными и порой невозможными системные исследования отдельных психических явлений. Л.С. Выготский видел причину такого положения в отсутствии целостного описания психического [Л.С. Выготский, 1982, 1983].

3.2 Краткая характеристика системных исследований

С разработкой системного подхода связаны имена Л. Берталяни, А.И. Умова, Г.П. Щедровицкого и др. [2; 20; 22]. Значительный вклад в разработку системного подхода внес Б.Ф.Ломов, который конкретизировал пути его реализации в психологии. Психическое представлялось «в том множестве внешних и внутренних отношений, в которых оно существует как целое» [4, с.88]. Например, психические явления предлагалось рассматривать как иерархические, многоуровневые, многомерные. При этом во взаимодействии подсистем выделялись свойства динамичности и зависимости от системообразующего фактора, который объединяет отдельные механизмы системы в целостное функционирование на том или ином уровне. Б.Ф.Ломов связывал системный подход с изменением в понимании принципа детерминизма, с принципом развития и др. [4; 5]. Б.Ф. Ломов многое предвидел в развитии системного подхода в психологии, однако некоторые положения теории систем в философии к тому времени были еще недостаточно сформулированы [6].

При создании системной модели субъективного отражения и развития личности мы столкнулись с рядом научно-теоретических проблем, связанных с определением основных явлений психики. Во-первых, одни и те же психические явления в разных теоретических направлениях имеют разные названия, представляются с раз-

ных методологических оснований. В связи с этим возникает проблема переосмысления, выбора и (или) создания новой терминологии.

Во-вторых, одни и те же психические явления в своих описаниях содержат признаки и процессов, и завершенных явлений. Например: «Под восприятием ... понимается как субъективный опыт получения сенсорной информации о мире людей, вещей и событий, так и те психологические процессы, благодаря которым это совершается» [14, с. 91], «Представление – это создание, конструирование конкретных образов предметов и явлений... Основная особенность представления заключается в том, что это образ предмета...» [19, с. 175]. Системное моделирование невозможно без выделения системных элементов как относительно завершенных явлений, и системных связей (процессов). Поэтому возникла необходимость выделения понятия: «психический элемент» и «психическая связь».

Элемент - мельчайшая часть системы и (или) одного из ее уровней. Расчленение этой части ведет к потере ее эмергентных свойств и сужению диапазона всей системы. В то же время ее взаимодействие с элементами, имеющими другие качества, приводит к расширению диапазона системы, образованию новых ее уровней[9; 10].

Психический элемент в контексте системного подхода – это субъективное, относительно устойчивое психическое образование, явление, результат процесса восприятия, но не сам процесс и не функция. Оперирование психическими элементами (их сравнение, анализ, синтез, обобщение и др.) есть мышление. В качестве психических элементов разных уровней выделяются:

- **ощущение** как результат перцепции (но не как процесс);
- **образ** объекта или процесса, возникающий при установлении психических связей между ощущениями (сенсорно-перцептивными образами) этого объекта;
- **научная дефиниция** как результат взаимодействия абстрактных образов;
- **систему видения**, которая характеризуется наличием в системе психического отражения и развития личности устойчивых связей между научными дефинициями[16; 17].

В целом последовательность системного познание субъективного отражения человека выглядело следующим образом, как отображено на рис. 3.1.



Рис. 3.1. Последовательность системного познания субъективного отражения и развития человека

Каждый психический элемент может рассматриваться как отдельная система и, следовательно, может иметь свои взаимосвязанные и взаимообусловленные психические составляющие, уровни, структуру и др. [16, 17; 18].

3.3. Система субъективного отражения и развития человека (ССОиРЧ)

В результате установления взаимосвязи и взаимообусловленности психических элементов на основе теории ГДС была разработана инвариантная модель системы психического отражения и развития личности, фрагмент которой представлен в таблице 3.1 (с. 24).

Каждый уровень системы субъективного отражения и развития личности имеет свои эмергентные свойства. Виды мышления дифференцируются в зависимости от психических элементов соответствующего уровня. На всех уровнях субъективного отражения и развития человека мышление играет роль системообразующего фактора.

В рамках теории ГДС выделяется принцип системной реализации - R-принцип, который следующим образом отображает идею развития: «каждый объект, процесс или явление *всегда* (курсив – П-Г И.Л.) находятся в состоянии системной реализации» [11; с. 17.]. В

этом контексте профессиональное развитие личности имеет следующее определение:

***Профессиональное развитие личности –
расширение диапазона субъективного отражения,
представлений о профессиональной области
и о самом себе как представителе этой области
со своевременной реализацией этих представлений
в поведении и деятельности***

Широта диапазона субъективного отражения и развития личности современного человека ограничивается уровнем системного видения. Это не означает наличие «потолка», предела развития, а лишь говорит о нынешнем состоянии развитости людей.

Образы объектов у разных людей состоят из разных психических элементов. Инвариантная модель помогает прояснить, что, к примеру, непонимание людьми друг друга связано не только с видением явлений с разных позиций на образном уровне, но и с рассмотрением их с разных уровней субъективного отражения. Были введены понятия «доминирующий психический элемент» и «доминирующий уровень субъективного отражения и развития» как преобладающие в данный момент времени в системе субъективного отражения человека. Понимание возможно при условии совпадения доминирующих психических элементов и уровней отражения и развития в момент взаимодействия.

Образный уровень психического отражения и развития является доминирующим у большинства людей. На основе анализа исследований в области психолингвистики, выполненных в советский период [21], была разработана иерархия образного уровня субъективного отражения и развития человека (таблица 3.1, уровень 2, с. 23; рис. 3.2 на стр. 24).

В основе взаимодействия психических элементов лежит возникновение психических связей, которые обеспечивают мышление и возникновение нового уровня субъективного отражения и развития человека.

Психическая связь – обращение вовне или вовнутрь себя, бессознательная направленность психического отражения и (или) сосредоточенность сознания на определенных психических элементах (например, на ощущениях, на образах объектов или образах действий и др.). Благодаря психическим связям на основе ощущений возникают образы, на основе образов – научные дефиниции, составляющие научное понимание мира и себя, которое становится основой системы видения.

В ССОиРЧ мы выделяем прямые и обратные психические связи.

Прямая психическая связь – обращение вовне или вовнутрь себя, запечатление психического феномена, который потенциально (первичная психическая связь) или реально (вторичная психическая связь) становится объектом изучения.

Обратная психическая связь – направленность психического отражения, при которой актуализированный психический феномен становится «раздражителем». В процессе познания объекта прямые и обратные психические связи поочередно активизируются. Психические связи являются недискретизируемыми системными составляющими, их деление на прямые и обратные условно и помогает понять механизмы преобразования одного психического явления в другое. Недискретизируемым процессом, к примеру, также является мышление: его операции существуют только в единстве (см. сноску на с.36). Рассмотрим подробнее выделенные уровни системы субъективного отражения и развития человека (ССОиРЧ) с позиций их возникновения.

Системообразующая среда – «фундамент» системы субъективного отражения – бессознательная основа психической деятельности человека, в которой психическим «первоэлементом» является рефлекс – бессознательное, наследственно детерминированное реагирование организма на воздействие. Рефлекс служит приспособлению и не предполагает в ССО и РЧ изучения ни самого воздействия из внешнего мира, ни собственного состояния как результата этого воздействия (рис. 3.3, с.26).

Таблица 3.1

Фрагмент системы субъективного отражения и развития человека

Уровни развития	Сенситивный возраст	Психический элемент: Эмергентные (возникающие) свойства	Характер мышления	Эмоциональная сфера
Системообразующая среда	Младенчество	Рефлекс: бессознательное реагирование	Мышление отсутствует. Врожденная обусловленность развития	Инстинкты
1 – сенсорно-перцептивный уровень	Раннее детство	Ощущение (перцепт): осознанность, субъективность, однокоординатность	Сенсорно-перцептивное мышление	Влечения
2 – образный уровень:		Образ:	Образное мышление	Эмоции
2.1. конкретные образный;	2.1. Раннее детство.	Многополярность	как оперирование образами	
2.2. обобщенно образный;	Середина детства.	Дихотомическое восприятие мира и себя	(конкретными, обобщенными, генерализованными, абстрактным.)	
2.3. уровень генерализованных образов;	2.2. Середина детства.			
2.4. абстрактно-образный	Позднее детство			
	2.3. <i>Сенситивный возраст не исследован</i>			
	2.4. <i>Сенситивный возраст не исследован</i>			
3 – научный уровень	<i>Сенситивный возраст не исследован</i>	Научная дефиниция: вербальный характер; исключение дихотомического восприятия	Научное мышление как оперирование научными дефинициями	Чувства
4 – уровень системного видения	<i>Сенситивный возраст не исследован</i>	Система видения: предвидение в пределах лапознанных систем	Системное мышление (оперирование системами видения)	<i>Неисследованная область</i>

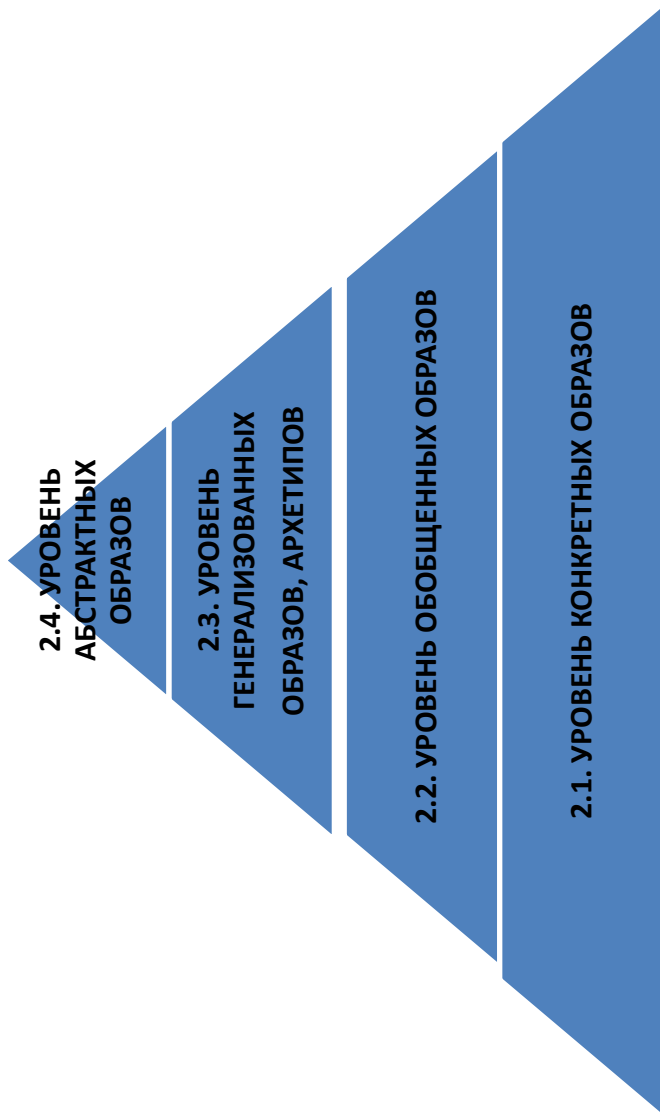


Рис. 3.2. Иерархия образного уровня субъективного отражения и развития человека

Не задаваясь целью подробно описать природу рефлекса, обратим лишь внимание на его эмергентное свойство – раздражимость как бессознательное реагирование «внутри» анализаторной системы, отсутствие осознаваемых психических связей.

При возникновении «обратных» осознаваемых психических связей рефлекс преобразуется в ощущение, появляется осознание раздражения как ощущения собственного внутреннего качества (и) или качества объекта воздействия (рис. 3.3; с. 26). Прямая психическая связь (2; 4) «фиксирует» раздражение, обратная (3) – превращает его в раздражитель другого, сенсорно-перцептивного уровня. Вторичная прямая психическая связь (4) способствует превращению ощущения в объект осознанного изучения.

Эмергентные свойства ощущения по отношению к рефлексу – осознанность и субъективность, по отношению к образу – однокоординантность. Для однокоординантности характерно отсутствие психических взаимосвязей с другими ощущениями. Возможно ли это? Ведь изучение однокоординантного явления само по себе предполагает состояние многокоординантности, так как любое исследование – это оперирование несколькими элементами. Не случайно еще в середине прошлого века в советской психологии появился термин «сенсорно-перцептивный образ», т.е. психическое отражение, которое еще не позволяет «увидеть» объект целиком, но и однокоординантным ощущением уже не является. К сожалению, на сегодняшний день не обнаружено исследований, отвечающих на вопрос о том, какое количество разнокачественных ощущений должно вступить во взаимодействие, чтобы возник образ конкретного, ранее не знакомого объекта. Возможно, их количество соответствует интеллектуальному числу. Системные исследования в этом направлении приведут к определению структуры сенсорно-перцептивного уровня ССО и РЧ.

Процесс преобразования рефлекса в ощущение не является линейно детерминированными, представляет собой недискретизируемое** явление. Все составляющие этого процесса взаимообусловлены и находятся во внутренней диалектической взаимосвязи.

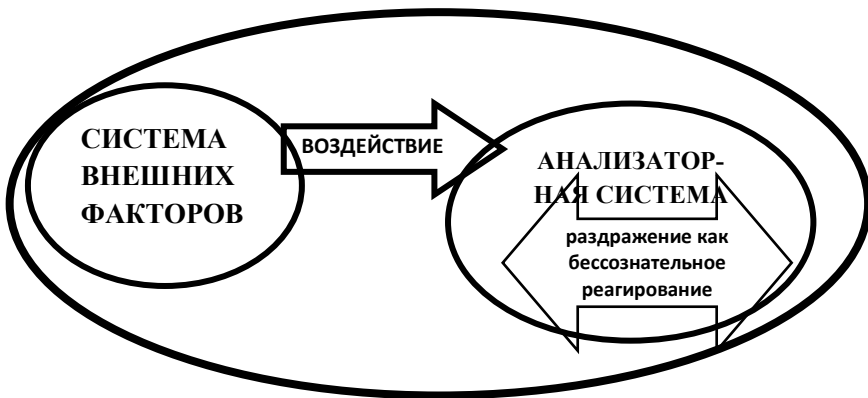


Рис. 3.3. Граф системы «рефлекс»

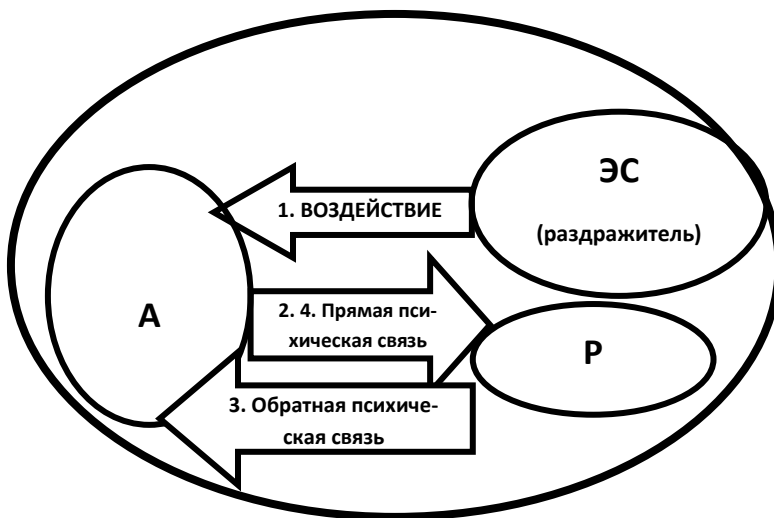


Рис. 3.4. Граф ощущения: А – анализаторная система; ЭС – элемент среды, воздействующий на анализаторную систему; Р – раздражение, осознаваемое как внешнее (и) или внутреннее; 1, 2, 3, 4 – последовательность преобразования рефлекса в ощущение

Сенсорно-перцептивный уровень является системообразующей средой следующего, образного уровня. Образ, равно как и другие психические элементы («ощущение», «научная дефиниция», «система видения»), может быть назван новообразованием следующего уровня ССО.

Л.С. Выготский, говоря о процессах возникновения новообразований в психике, проводил аналогию с появлением новых, противоположных свойств в молекуле воды (тушит огонь) в сравнении со свойствами кислорода и водорода, из которых она состоит (кислород поддерживает огонь, водород горит). Однако этот пример не отражает уникальность появления нового уровня системы субъективного отражения и развития у человека. В системе субъективного отражения и развития человека, в отличие от систем «неживых» объектов, каждый последующий уровень не уничтожает предыдущий, а «достраивает лестницу» развития. Человек может сознательно переключать внимание с одного уровня субъективного отражения на другой, сохраняя весь его диапазон. В этом диапазоне каждый уровень ССО может выступать и как самостоятельная система и как «системообразующая среда» последующего уровня, при этом все уровни каузально взаимосвязаны, взаимообусловлены: «... для более высокого уровня иерархии системообразующей средой ... служит высший уровень систем низшей иерархии...» [5; с. 88]. Психические элементы и связи, возникшие позднее, с особыми (эмергентными) свойствами оказывают «обратное» влияние на психические элементы и связи других уровней, которые ранее были их основой. Возможно (и, как правило, происходит) упорядочение, переосмысление всего накопленного опыта с позиций нового уровня субъективного отражения и развития.

Образ - это результат субъективного отражения реальных объектов окружающей действительности. В зависимости от того, насколько в образе синтезируется и обобщается опыт человека, выделяются конкретные, обобщенные, генерализованные, абстрактные образы (рис.3.2., с. 24). Эмергентным свойством образа является также и то, что его можно выразить как вербальными, так и невербальными средствами: посредством рисунка, жеста, музыки и др. Конкретный образ как психический элемент появляется в системе субъективного отражения как результат установления психических связей между разнокачественными сенсорно-перцептивными образ-

ами (рис. 3.5.). Если у человека доминирует образный уровень, то «лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Мышление как оперирование образами возможно без речи, речь на образном уровне ССО и РЧ выполняет преимущественно коммуникативную функцию.

Исследования последних десятилетий в области зоопсихологии доказали, что образный уровень субъективного отражения и развития свойственен не только человеку, образное невербальное мышление присуще всем млекопитающим и другим животным: например, птицам (попугай КЕА, ворона и др.), некоторым рыбам (акула лисья, морской окунь, форель и др.) и морским беспозвоночным животным (осьминог).

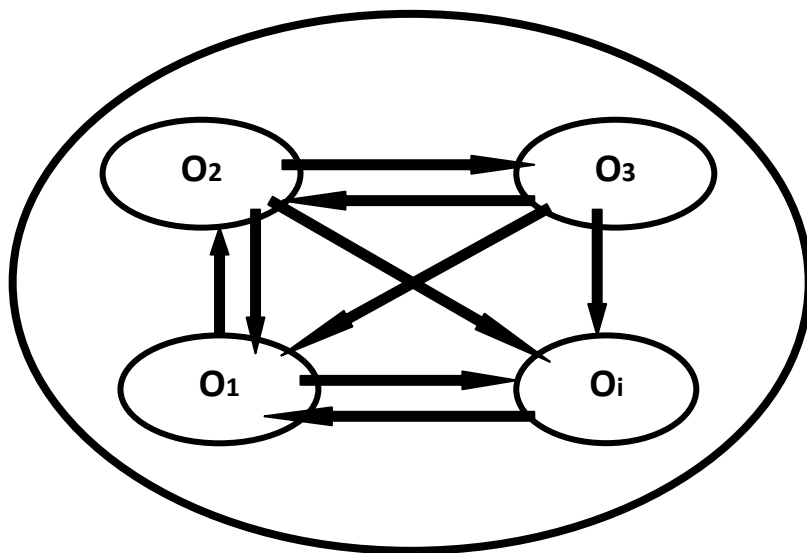


Рис 3.5. Граф образа: O1, O2, O3, Oi – разнокачественные взаимодействующие ощущения; i – количество взаимодействующих ощущений; стрелками обозначены прямые и обратные психические связи между ощущениями

Уровень научного понимания окружающего мира и самого себя проявляется в возникновении научных дефиниций (законов, принципов, научных понятий и др.). Научная дефиниция как психическое явление возникает при взаимодействии в психике человека абстрактных образов и представляет собой психическое образование, «за которым» уже нет реальных объектов мира, но есть понимание их взаимоотношений, взаимозависимостей на основе высокого уровня обобщения, генерализации и абстрагирования образов (рис. 3.6, с.30).

Эмергентные свойства уровня научного понимания – логоцентризм, исключительно вербальный характер мышления, а также исчезновение дихотомического восприятия мира и самого себя. Научная дефиниция как психический феномен позволяет объяснить относительность «хорошего» и «плохого», показать их взаимозависимость и взаимообусловленность.

Покажем это на примере анализа понятия «развитие» как научной дефиниции.

Развитие - это расширение диапазона субъективного отражения мира и самого себя со своевременной реализацией этого отражения в поведении и деятельности.

Расширение диапазона ССОиРЛ как расширение возможностей, способствует большей устойчивости системы «человек». Любые впечатление, знание, опыт независимо от оценочных суждений определено способствуют развитию человека в том случае, если на их основе делаются выводы, и новое находит воплощение в жизни. Научное понимание развития глубже абстрактных образов добра и зла, выгоды и убыточности и других дихотомий. В нем заложена их относительность. Трудные условия побуждают человека к изменению себя, развитию, и, достигнув цели, к нему может прийти осознание того, что они в действительности были адекватными условиями его успеха. Накопив определенный жизненный опыт, синтезировав и обобщив его, человек приходит к пониманию того, что

любые условия, в которые он попадает, могут при его активном участии стать условиями его развития. Такое понимание знаменует преодоление дихотомического восприятия мира и себя, характерное для образного уровня психического отражения, расширяет диапазон восприятия до уровня научного понимания развития. В то же время познание каждого объекта окружающей действительности и самого себя изменяющегося «проходит весь путь» от рефлекторного реагирования, ощущений до научного понимания. Поэтому один и тот же человек в одной сфере познания может достичь широкого диапазона, в другой – минимального.

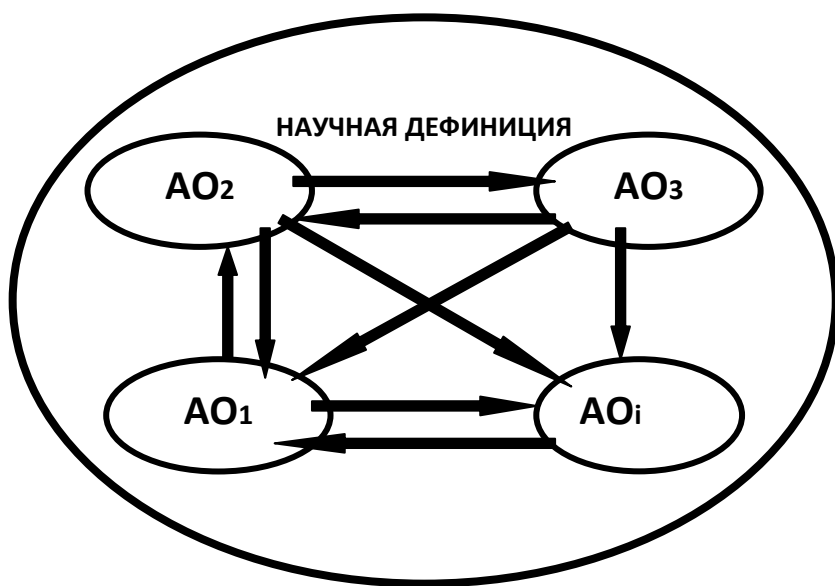


Рис. 3.6. Граф системы научной дефиниции: AO1, AO2, AO3. AOi – абстрактные образы, i – количество взаимодействующих абстрактных образов, стрелками обозначены прямые и обратные психические связи между абстрактными образами

Чем интенсивнее меняется человек, расширяя свой диапазон, тем большую устойчивость он приобретает. Это суждение соответствует уровню научного понимания. В границах уровня конкретного образа, если «устойчивость» приобретает конкретный смысл и по-

нимается как неизменность, это суждение оказывается противоречиво-бессмысленным.

Четвертый уровень системы субъективного отражения и развития человека - система видения - предполагает свободное оперирование человеком абстрактными научными дефинициями (научными принципами, законами, понятиями и другими научными дефинициями) и установление между ними относительно устойчивых психических взаимосвязей (рис. 3.7).

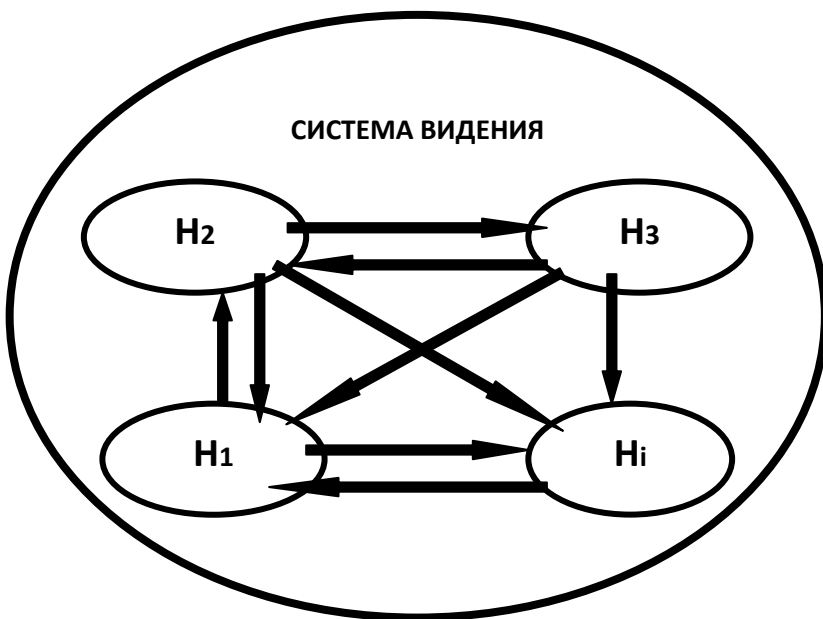


Рис. 3.7. Граф системы видения: H1, H2, H3, Hi – научные дефиниции; i – количество взаимодействующих научных дефиниций; стрелками обозначены прямые и обратные психические связи между научными дефинициями

Системное мышление, по нашему мнению, возникает, когда сформированы не менее двух систем видения, с которыми можно совершать мыслительные операции (сравнения, обобщение и др.)

В понятие «системное мышление», как правило, вкладывается смысл, соответствующий операциям, связанным с каким-либо системным свойством (например, установление взаимосвязи, выделе-

ние иерархичности и др.) [15]. Работа над инвариантной моделью показала, что на каждом последующем уровне развития стратегия образования нового психического элемента сохраняется. Таким образом, логика указывает на то, что системное мышление – это оперирование системами видения, но не какая-либо одна операция с другими элементами системы (таблица 3.1, колонка 4, с. 23).

Примером системного видения может служить описанная система видения автором этой работы ССОиРЧ.

Она возникла как результат оперирования и установления взаимосвязей семи научных понятий из области системной методологии: гиперкомплексности, взаимодействия и динамичности, эмергентности, иерархичности, структурности и целостности. Понятие гиперкомплексности в представленной модели выражается в том, что в ССО на каждом уровне возможно бесконечное многообразие психических элементов (ощущений, образов и др.). В результате взаимодействия возникают новые психические элементы с эмергентными свойствами, система приобретает новый уровень субъективного отражения. Динамичность психических связей обеспечивает возможность отражения одним человеком объектов с разных уровней, благодаря перераспределению психических связей. Система представляет собой целостное образование, имеющее определенную структуру, представленную в таблице и графах психических элементов системы. Таким образом, семь научных понятий теории ГДС в данной системной модели тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Для создания инвариантной модели субъективного отражения необходимо было наполнить их психологическим содержанием, т.е. установить взаимосвязь семи понятий теории ГДС с психологическими понятиями, такими например как рефлекс, сенсорно-перцептивный образ, ощущение, мышление, развитие и др. ($i > 12$).

Предлагаемая модель ССО соответствует всем требованиям инвариантности, т.е. является единой для бесконечно многообразных систем субъективного отражения и развития разных людей (а возможно и других животных, населяющих нашу планету), может быть наполнена любым конкретным содержанием, не противоречит современным исследованиям в разных областях психологии. На ее основе можно сделать следующие выводы о характере системы субъективного отражения и развития человека (ССОиРЧ):

1. ССОиРЧ– это гиперкомплексная динамическая система, которая характеризуется бесконечным многообразием психических элементов и связей.

2. ССОиРЧ– это многоуровневая система, в которой в соответствии с современным состоянием развития человека можно выделить четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных иерархических уровня: сенсорно-перцептивный, образный, уровни научного понимания и системного видения.

3. Каждый уровень системы характеризуется эмергентными свойствами относительно предыдущего и последующего уровней. Эмергентными свойствами обладают и психические элементы, и психические связи (процессы).

4. В процессе развития системы каждый предыдущий уровень становится системообразующей средой (фундаментом) для последующего уровня системы, что соответствует положению теории ГДС: «... даже системообразующая среда обладает иерархическими особенностями, которые могут проявлять себя при определенных условиях» [6; с. 88].

5. Мышление как оперирование психическими элементами является системообразующим фактором на каждом уровне ССОиРЧ. В соответствии с уровнем ССОиРЧ в зависимости от того, каким психическим элементом оперирует человек, можно выделить семь видов мышления: сенсорно-перцептивное, конкретно-образное, обобщенно-образное, генерализованное, абстрактно-образное, научное и системное.

6. Рефлексы и производные из них ощущения (сенсорно-перцептивные образы), а также психические связи между элементами ССОиРЧ, лежащие в основе мышления, являются недискретизируемыми явлениями.**

7. ССОиРЧ в целом, а также ее уровни и такие психические элементы как образы, научные дефиниции и системы видения являются дискретизируемыми объектами (рис. 3.8, с. 34).**

**См. в конце раздела (с.36).

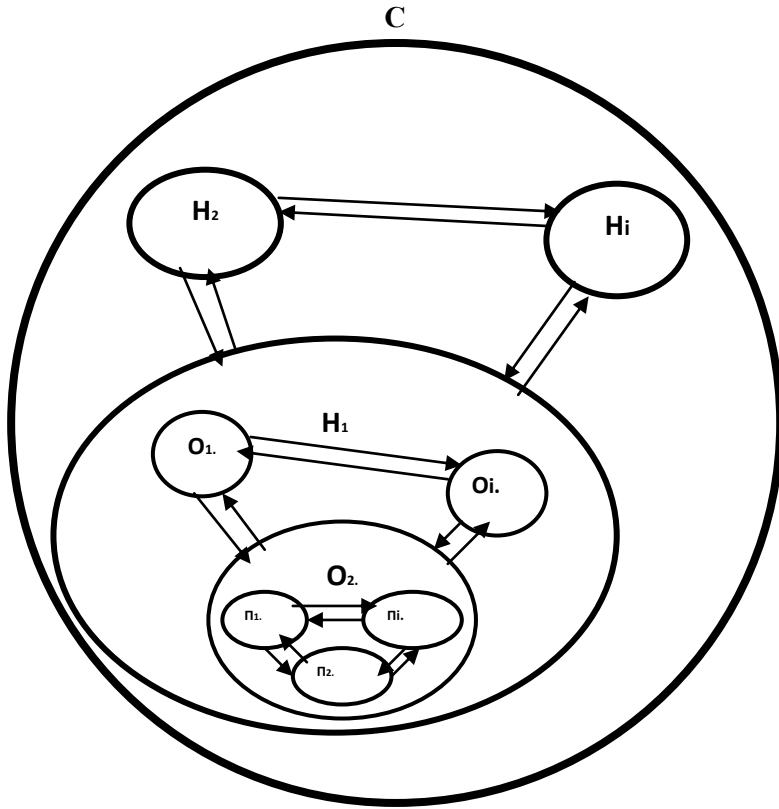


Рис. 3.8. Граф системы субъективного отражения и развития человека как дискретизируемого объекта с четырьмя иерархическими уровнями: С – система видения; N1, N2, Ni – научные определения; O1., O2., Oi. – образы, P1., P2., Pi. – перцепты (ощущения); i – бесконечное многообразие разнокачественных психических элементов на каждом уровне

8. Уникальность ССОиРЧ в том, что при образовании нового уровня системы предыдущие уровни сохраняются и могут быть «доступны» человеку благодаря динамичности психических связей. В отличие от линейного детерминизма связь причин и следствий (например, при анализе поведения) не является одномерной, однонаправленной четко установленной цепочкой. Напротив, причина и следствие взаимосвязаны и взаимообусловлены и, следовательно, могут «меняться местами» таким образом, что причина может стать

следствием, а следствие – причиной в зависимости от характера доминирующего уровня субъективного отражения и доминирующего психического элемента с учетом его содержательной стороны.

9. Важным достоинством инвариантной модели ССОиРЧ является то, что при изучении человека достаточно установления какого-либо одного ее свойства для того, чтобы «увидеть» целостную картину, предвосхитить проявление тех свойств личности, которые до сих пор не давали о себе знать. Например, если личность эмоционально дихотомически проявляет себя, то вероятнее всего в большинстве жизненных, в том числе профессиональных ситуаций научное знание не будет использовано (таблица 3.1. колонка б).

Инвариантная модель ССОиРЧ может найти широкое применение, как в разных областях психологии, так и в других научных областях, способствовать разрешению проблем современного образования.

Так, например, одной из проблем высшего образования является освоение будущими специалистами определенной научной области и применение научного знания в практической деятельности. В настоящее время прием в высшие учебные заведения осуществляется на основе проверки наличия определенного объема знания, не учитывается психическая готовность претендента на высшее образование к усвоению и оперированию научными дефинициями. Соответствующая подготовка не осуществляется в массовых общеобразовательных школах и колледжах. Можно предположить, что причина отсутствия высококвалифицированных специалистов среди лиц с высшим образованием кроется в том, что большинство студентов ВУЗов не готовы осваивать научные области в силу того, что их доминирующим уровнем психического отражения и развития является обобщенно образный. Возможно, в ВУЗах преподавание ведется преимущественно на научном уровне, но усвоение материала в силу неподготовленности абитуриентов происходит на обобщенно образном уровне, в более узком диапазоне. На основе ССОиРЧ возможно конституирование системы образования таким образом, чтобы на каждом предыдущем этапе обучения, будь то младшие или старшие классы, училище или колледж создавалась психологическая готовность учащегося к переходу на следующий уровень ССОиРЧ, имеющий другие эмергентные свойства и предполагающий оперирование другими психическими элементами, т.е. требующий

другого вида мышления. Несомненно, потребуются дальнейшие исследования периодов развития личности, сенситивных к генерализованному и абстрактному мышлению, научному пониманию и системному видению (таблица 3.1, колонка 2, с. 23).

В теории ГДС А.Н. Малюты в качестве важнейшего условия системной реализации выделяется ортогональность как разнонаправленность в процессе её развития, обеспечивающая устойчивость этого процесса [11; с. 25-26]. Благодаря диалектической взаимообусловленности, ортогональные составляющие обеспечивают многомерный характер результата всех психических процессов. Из представленной модели следует, что ортогональными составляющими ССОиРЧ являются, прежде всего, психические элементы и психические связи, так как в момент времени увеличение количества одних приводит к уменьшению количества других, тогда как расширение диапазона и тех, и других преследует одну цель – устойчивое развитие. Дальнейший анализ модели показывает, что в ССОиРЧ возможно выделение бесконечного множества ортогональных составляющих в зависимости от позиции рассмотрения самой модели.

** В теории ГДС все исследуемые объекты, процессы и явления условно делятся на два больших класса: 1) дискретизируемые явления, представляющие собой совокупность взаимосвязанных компонентов, которые рассматриваются как элементы системных моделей этих объектов. Например, в системе субъективного отражения и развития человека это образы, научные дефиниции, системы видения; 2) непрерывные (неделимые, недискретизируемые) процессы, явления и объекты, в которых в явном, определенном виде нельзя выделить составляющие компоненты. «Здесь разделение на отдельно рассматриваемые элементы приводит к невосполнимым потерям в понимании сути анализируемых явлений» [9; с. 22]. В представленной системе, например, психические связи, обеспечивающие мышление, являются недискретизируемыми.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА К ВОПРОСУ 3

1. Александров, Ю.И. Системная психофизиология и нейронаука // Материалы 3-го съезда психологов. Т. 1., М.: СПб, 2003, с. 62-64.
2. Берталанфи, Л. История и статус общей теории систем // системные исследования: Ежегодник, 1973. М.: Наука, 1973, с. 20-37.
3. Выготский, Л.С. Психика, сознание, бессознательное // Л.С. Выготский. Собр. Соч. в 6 т. Т.1. М.: Педагогика, 1982.
4. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций // Л.С. Выготский. Собр. Соч. в 6 т. Т.3. М.: Педагогика, 1983.
5. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Л.С. Выготский. Собр. Соч. в 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1982.
6. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.
7. Корнилов, Т.В., Смирнов С.Д. Методологические основы психологии. – СПб.: Питер, 2008.
8. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
9. Малюта, А.Н. Гиперкомплексные динамические системы. Львов: Изд-во при Львовском университете «Выща школа», 1989.
10. Малюта, А.Н. Закономерности системного развития. Киев: «Наукова думка», 1990.
11. Малюта, А.Н. Система деятельности. Киев: «Наукова думка», 1991.
12. Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1968.
13. Никандров, В.В. Методологические основы психологии. Санкт-Петербург: СПб «Речь», 2008.
14. Общая психология: учеб. пособие / Л.А. Вайнштейн и др. – Мн.: Тесей, 2005.
15. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления. Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Джозеф О'Коннор и Иан Макдермотт ; Пер. с англ. – 5-е изд. – М.: Альпина Паблишерз, 2011. – 254с.

16. Прокопчик-Гайко, И.Л. Инвариантное моделирование психического отражения // Вестник ВЭГУ: Педагогика. Психология. - № 1 (45), 2010 г., с. 111-120.

17. Прокопчик-Гайко, И.Л. Использование современного системного метода в психологических исследованиях // Адукацыя і выхаванне. – 2012, № 7, с. 3 – 9.

18. Прокопчик-Гайко И.Л. Некоторые методологические аспекты управления профессиональной мотивацией личности, - системный подход // Кіраванне у адукацыі. – 2010, № 4, с. 18-

19. Психологическая энциклопедия. 2-е изд./ Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб: Питер, 2003.

20. Уемов, А.И. Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978.

21. Шахнарович, А.М., Юрьева Н.М. Психологический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева; Отв. Ред. А.А. Леонтьев; АН СССР, Ин-т языкознания. – М: Наука, 1990. – 165 с.

22. Щедровицкий, Г.П. Методологическая организация сферы психологии // Вопросы методологии. 1997. № 1-2. С. 108-127.

4. Мотивация в системе профессионального развития личности

Современное образование предполагает не только обогащение обучающихся специальными знаниями из профессиональной области, но и познание себя как профессионала, исследование и максимальное осознание собственной мотивационной сферы, бессознательных механизмов, лежащих в основе профессионального поведения. В сфере дополнительного образования учатся специалисты, имеющие различные профессиональную мотивацию и профессиональное поведение, профессиональную направленность и опыт работы. В этой связи возникает необходимость углублённого рассмотрения методологических основ мотивационной сферы личности с целью поиска универсального метода развития профессиональной мотивации как важнейшей составляющей профессионального роста и начинающего специалиста, и зрелого профессионала.

Мотивация –внутреннее состояние личности, система мотивов, определяющая структуру и содержание поведения и деятельности.

В современной психологии личностью принято называть человека, имеющего социально значимые качества. Мотивация является «ядром» личности, занимает особое место в её структуре в связи с особой социальной значимостью феномена мотивации – определять не только структуру, но и содержание поведения и деятельности человека.

Профессиональная мотивация как внутреннее состояние личности «управляет» профессиональным поведением. Её развитие как расширение диапазона профессиональных мотивов имеет ключевое значение в структуре профессионального развития личности.

А. Маслоу в своих работах выделяет два основных вида потребностей личности, которые определяют поведение: дефицитарные потребности и потребности роста. В динамической системе мотивации дефицитарными могут быть не только потребности, но и цель, и побудители. Так и рост (развитие) может быть присущ любой составляющей в структуре мотивации. В связи с этим оказалось целесообразным выделение двух видов мотивации: дефицитарной и мотивация роста, развития (таблица 4.1). В профессиональном поведении каждого человека проявляется и та, и другая мотивация. Преобладание дефицитарного подхода,

связанного с удовлетворением жизненно важных потребностей, способствует тому, что профессиональное поведение и развитие в профессии ограничивается достижением дефицитарной цели. Профессиональное поведение в этом случае может иметь отпечаток грубой рациональности, как в отношении принятия решений, так и в проявлении творчества. Например, при решении вопросов о вложении прибыли в фонд развития системы или в фонд заработной платы, человек с соответствующим содержанием дефицитарной мотивации, независимо от материального благосостояния, будет склонен принять решение в пользу последнего. Т.о., дефицитарные цели ограничивают развитие профессиональной системы, в случае их достижения при определенных условиях система может быть обречена на деградацию и гибель.

С другой стороны, отсутствие мотивации роста (развития) либо ее слабая выраженность способствует тому, что профессиональное поведение и деятельность становятся тяжелым бременем, разрушающим психическое и физическое здоровье. С этих позиций мы предлагаем считать профессиональной только такую мотивацию личности, которая по своему содержанию является преимущественно мотивацией роста, способствующей профессиональному развитию, как профессиональной системы, так и человека в ней.

«Встраивание» двух видов мотивации (мотивации роста и дефицитарной мотивации) в инвариантную модель психического отражения и развития личности позволяет в полной мере увидеть диапазон этого психического феномена (таблица 4.1, столбцы 3,4; с.41).

Таблица 4.1

Профессиональная мотивация в системе субъективного отражения и развития человека

Уровень	Психические элементы и их эмергентные свойства		Характер профессиональной мотивации	
			Мотивация роста	Дефицитарная мотивация
Системообразующая среда	Рефлексы: бессознательность реагирования и синкретического запечатления		Бессознательное, врожденно обусловленное реагирование	
1-сенсорноперцептивный уровень	Ощущения (как результат сенсорноперцептивных процессов): осознанность субъективность однокоординантность		Стремление к контакту	
			Стремление к расширению диапазона ощущений на основе познавательной активности	Стремление к удовлетворению дефицита положительных и избегание отрицательных ощущений
2-образный уровень	Образцы: многополярность дихотомическое восприятие мира и себя		Стремление к взаимодействию	
			Стремление к расширению диапазона образов и приобретению опыта на основе познавательной активности	Расширение диапазона положительных и избегание отрицательных образов
3-уровень научного понимания мира и себя	Научные дефиниции (определения принципы, законы, понятия и др.); логоцентризм (только вербальный характер) Исчезновение дихотомического восприятия		Стремление к пониманию	
			Стремление к расширению диапазона понимания на основе оперирования научными дефинициями	Стремление к удовлетворению дефицита понимания на основе оперирования научными дефинициями
4-уровень системного видения	Система видения	Предвидение в пределах изученной системы	Стремление к предвидению	
			Стремление к расширению систем видения	Стремление к удовлетворению дефицита предвидения

На основе представленной модели (таблица 4.1) становится очевидной иерархическая структура мотивации, которая хотя и помогает понять ее сложную организацию, но напрямую не отвечает на вопрос об управлении мотивационными процессами. Напротив, может показаться, что мотивация в диапазоне более чем двух уровней субъективного отражения становится неуправляемой. Таким образом, возникла необходимость дальнейшей формализации мотивации.

В известных работах исследователей современности и прошлых лет упоминается о доминирующих психических процессах, в том числе мотивационных [1; 4; 5; 6]. Отмечается, что доминирующий уровень, доминирующий психический процесс оказывает влияние на все другие уровни и процессы, которые априори находятся с ними во взаимосвязи и являются определителем их значения для человека. Следовательно, для успешного управления мотивацией, в общем, и профессиональной мотивацией, в частности, необходимо определение доминирующего уровня мотивации, который находится в соответствии с доминирующим уровнем психического отражения человека.

В обыденной жизни принято оперировать образами, при этом может присутствовать вербально-логический компонент мышления. Однако, как правило, люди нечасто опираются на научные принципы, такие как, например, принцип детерминизма и (или) принцип развития и др. Еще более редкое явление – объяснение явлений окружающей действительности с использованием нескольких научных дефиниций, на основе нескольких научных парадигм. Это свидетельствует о доминировании образного уровня субъективного отражения и развития человека.

На образном уровне мотивация представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных образов-мотивов. Образ-мотив – психический элемент*, содержащий побуждение к действию, и доминирующий в момент его совершения.

Обобщение профессиональных образов-мотивов привело к следующей их классификации:

- образы конечной профессиональной *цели* деятельности и (или) профессионального действия;

- профессиональные **намерения** - образ **действия** (или последовательно сменяющих друг друга действий) на пути к цели;
- **побудители** –положительные или отрицательные образы, сопровождающиеся соответствующими эмоциями(наслаждения, удовлетворения и (или) удовольствия, а также страха и др.) на пути к цели и при ее достижении. Например, образы мечты или наказания как результатов совершённых поступков.

- образы **потребностей** (необходимости) достижения цели.

С этих позиций инвариантная модель профессиональной мотивации может быть представлена в виде графа (рис 4.1).

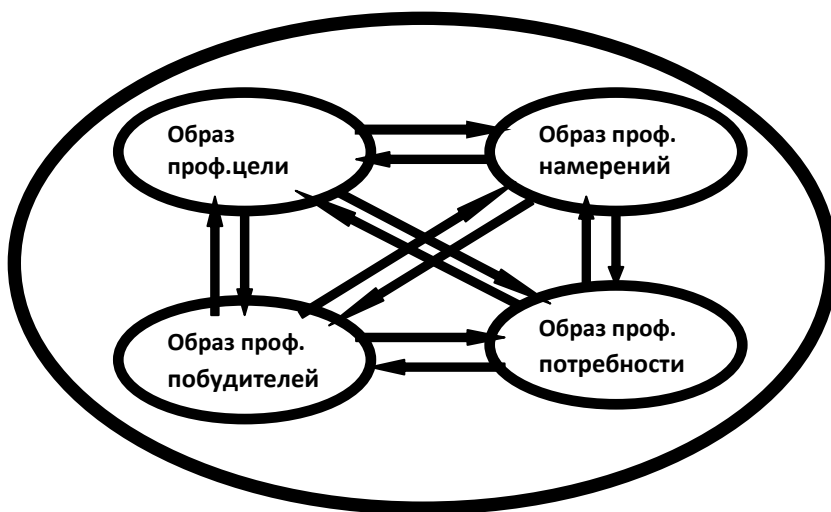


Рис. 4.1. Граф системы профессиональной мотивации (образный уровень)

Система мотивации динамична, подвижна. Это делает ее с одной стороны неустойчивой, подверженной изменениям, которые связаны как с внутренними особенностями профессионала, так и с внешними воздействиями.

С другой стороны, подвижность этой системы создает благоприятные условия для управления мотивацией, ее коррекции и др. Причем, динамичной, подвижной стороной профессиональной мотивации является не только изменение доминирующих психических связей и психических элементов, но и их содержания,

которые определяют всю систему мотивации и, соответственно, профессиональное поведение.

Представленная модель позволяет на основе целенаправленного наблюдения за поведением специалиста определять доминирующий уровень мотивации в момент времени на основе его стремлений: к контакту, взаимодействию или, например, пониманию. Дополнительно в качестве подтверждения можно проанализировать, какими психическими элементами оперирует человек (образами, научными дефинициями и др.) и на основе определения характера мышления уточнить доминирующий в момент времени уровень субъективно-гоотражения. Эти знания могут помочь как в прогнозировании направленности профессионального поведения, так и в управлении профессиональной мотивацией.

Выделенные нами методологические основы профессионального развития через управление профессиональной мотивацией в рамках системного подхода включают инвариантную модель мотивации роста в системе субъективного отражения и развития личности (таблица 4.1, с. 41) структуру мотивации (рис. 4.1, с. 43). Наполнение модели индивидуальным содержанием в зависимости от профессиональной принадлежности с учетом других научных изысканий в области мотивации может способствовать успешному управлению профессиональной мотивацией, антиципации (предвидения) профессионального поведения. Системное моделирование позволяет также глубже осознать мотивы овладения профессией, определить содержание собственной мотивации, предпринять меры по ее развитию.

В настоящее время в системе образования мы сталкиваемся с проблемой отсутствия или слабой выраженности профессиональной мотивации у поступивших в ВУЗы. Мотивация бывает слабо выражена и у начинающих преподавателей из-за низкой заработной платы и несформированных потребностей. Системное моделирование позволяет формировать и развивать собственную профессиональную мотивацию преподавателя с минимальной основы, как показано на (рис.4.2, с. 45).



Рис. 4.2. Пример последовательности формирования профессиональной мотивации на минимальной основе при наличии профессиональных побудителей

Модель мотивации может быть использована с целью формирования собственного профессионального поведения в состоянии потерянности, зависимости, неуверенности в себе, а также при стрессовых ситуациях.

С использованием модели профессиональной мотивации нами разработана технология системного анализа и развития профессиональной мотивации в системе дополнительного образования, которая включает:

- метод системной репрезентации и системного анализа профессиональной мотивации
- метод интроспекции и системного анализа профессиональной мотивации,
- метод системного развития профессиональной мотивации.

На занятиях по психологии слушателям повышения квалификации и переподготовки предлагается заполнить бланк (таблица 4.2, с. 46). Заполнению бланка предшествует знакомство слушателей со структурой мотивации, дается определение профессиональной мотивации, проводится разъяснение содержания каждой группы мотивов. При инструктировании обращается

внимание на то, что в процессе заполнения бланка необходимо проанализировать основное содержание собственной профессиональной мотивации, установить взаимосвязи между восемью компонентами своей мотивации (таблица 4.2).

Таблица 4.2

Бланк содержания профессиональной мотивации

1.	Профессиональные мотивы	Мои профессиональные потребности	Для профессиональной системы	
2.			Для себя	
3.		Моя профессиональная цель	Для профессиональной системы	
4.			Для себя	
5.		Мои профессиональные намерения	Для профессиональной системы	
6.			Для себя	
7.		Мои профессиональные побудители	Для профессиональной системы	
8.			Для себя	

В качестве опоры предлагается проанализировать примеры содержания профессиональной мотивации (таблицы 4.3., 4.4., 4.5., с. 47-49). В процессе анализа обращается внимание на то, что система мотивации является подвижной, динамической, поэтому некоторые мотивы могут полностью или частично совпадать по своему содержанию (таблица 4.3., строки 2,7; 1,3, с. 47).

Таблица 4.3

Пример №1: содержание профессиональной мотивации руководителя учреждения образования

1.	Профессиональные мотивы	Мои профессиональные потребности	Для профессиональной системы	Привлечение абитуриентов
2.			Для себя	Чувство защищенности, потребность в уважении, во внимании, во власти и др.
3.		Моя профессиональная цель	Для профессиональной системы	Привлечение внимания к учреждению образования, освоение новых перспективных направлений образования, авторитет и престиж учреждения образования
4.			Для себя	Повысить свой авторитет руководителя
5.		Мои профессиональные намерения	Для профессиональной системы	Организация рекламной компании, проведение дней открытых дверей УО и др. мероприятия
6.			Для себя	Развитие своих ораторских, интеллектуальных способностей, освоение иностранных языков и др.
7.		Мои профессиональные побудители	Для профессиональной системы	Призвание, любовь к профессии, стремление к защищенности
8.			Для себя	Интерес к освоению нового, желание быть более компетентным руководителем, стремление к уважению и самоуважению, любовь к профессии, тревожность потерять работу и др.

После заполнения бланков проводится анализ содержания образца профессиональной мотивации педагога (таблица 4.5., с. 49), предлагается обратить внимание на взаимосвязь и взаимообусловленность всех групп мотивов, откорректировать содержание соей профессиональной мотивации.

Таблица 4.4

Пример № 2: содержание профессиональной мотивации руководителя учреждения образования

1.	Профессиональные мотивы	Мои профессиональные потребности	Для профессиональной системы	Потребность в профессиональном взаимодействии на высоком уровне
2.			Для себя	Потребность в общении, во внимании
3.		Моя профессиональная цель	Для профессиональной системы	Формирование высококвалифицированного коллектива сотрудников
4.			Для себя	Стать компетентным руководителем и высококвалифицированным специалистом
5.		Мои профессиональные намерения	Для профессиональной системы	Организация освоения сотрудниками смежных специальностей, создание условий профессионального взаимодействия
6.			Для себя	Регулярно повышать квалификацию, пройти переподготовку
7.		Мои профессиональные побудители	Для профессиональной системы	Желание создать высококвалифицированный, дееспособный коллектив
8.			Для себя	Желание быть членом и руководителем высококвалифицированного коллектива и др.

Работа завершается рефлексией преподавателей по следующим направлениям:

- Оценить свою мотивацию по 10-балльной системе до и после заполнения бланка
- Проанализировать содержательную сторону своей профессиональной мотивации.

Таблица 4.5

Пример №3 содержание профессиональной мотивации преподавателя

1.	Профессиональные мотивы	Мои профессиональные потребности	Для профессиональной системы	Устойчивость, развитие профессиональной системы
2.			Для себя	Развитие, самореализация в профессии
3.		Моя профессиональная цель	Для профессиональной системы	Улучшить качество преподавания
4.			Для себя	Стать высококвалифицированным специалистом
5.		Мои профессиональные намерения	Для профессиональной системы	Овладение новыми методами преподавания
6.			Для себя	Регулярно повышать квалификацию, пройти переподготовку
7.		Мои профессиональные побудители	Для профессиональной системы	Призвание, любовь к профессии
8.			Для себя	Интерес к освоению нового, желание быть более квалифицированным, стремление к уважению и самоуважению, любовь к профессии, тревожность оказаться хуже других и др.

Апробация технологии системного анализа и развития профессиональной мотивации в системе дополнительного образования показала, что субъективная оценка преподавателей технических дисциплин своей профессиональной мотивации имеет значительные отличия до и после использования соответствующей технологии. Исследование продолжается с целью получения научно достоверных данных, свидетельствующих об эффективности технологии системного анализа и развития профессиональной мотивации преподавателя технических дисциплин.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА К ВОПРОСУ 4

1. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
2. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
3. Мотивация и деятельность: в 2-х т. / Х. Хекхаузен. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 1. – 408 с.
4. Прокопчик-Гайко, И.Л. Некоторые методологические аспекты управления профессиональной мотивацией личности, - системный подход// Кіраванне у адукацыі. – 2010, № 4,с. 18-26.
5. Сагайдак, С.С. Мотивация деятельности / С.С. Сагайдак. – Мн.: Редакция журнала «Адукацыя і выхаванне», 2001. – 208 с.

5.Я – концепция в системе профессионального развития личности

Выделением феномена Я–концепции и рассмотрением его с психологических позиций занимались известные ученые, представители разных научных направлений: У.Джеймс, Э.Бернс, К.Роджерс и другие.

Основополагающие подходы к рассмотрению Я–концепции были разработаны Уильямом Джеймсом. Я–концепция представлялась как двойственное психическое образование, в котором неразрывно связаны Я–сознающее (или чистый опыт) и Я–объект (содержание этого опыта). С точки зрения У.Джеймса человек одновременно является для самого себя и объектом и субъектом: осознает себя одним из элементов действительности и понимает, что это он познает себя.

В подходе Эрика Бернса органически взаимосвязаны данные психологии и педагогики, особое внимание уделяется изучению влияния самооценки обучающегося на его успеваемость, обусловленности самосознания и самооценки организационными формами обучения и др. Идея о том, что самооценка значительно влияет на результаты деятельности, имеет особое значение для профессионального развития личности. Становление Я –концепции происходит в обстоятельствах профессионального общения, в процессе взаимодействия со старшими и сверстниками: человек смотрится, как в зеркало, в другого человека и уточняет, корректирует образы своего Я.

Феномен Я–концепции выделялся и рассматривался Карлом Роджерсом, представителем гуманистического направления в психологии. Ему принадлежат важнейшие идеи, связанные с представлениями человека о самом себе, которые с течением времени приобретают все большую актуальность. Так, положение о том, что человек в поведении и деятельности, прежде всего, реализует представления о самом себе, о себе знания и умения, как длительное время принято было считать, позволила по-иному взглянуть на процесс профессионального воспитания. Оказалось, что продуктивность деятельности определяется не только, и не столько профессиональными знаниями, но и осознанием своих физических, интеллектуальных и других качеств.

К.Роджерс разработал психотерапевтический метод личностного развития в семейном и другом социальном окружении. Особое внимание автор уделял анализу внешних влияний на становление Я–концепции. С точки зрения К.Роджерса особенно важны контакты с субъективно значимыми людьми. В стремлении соответствовать положительной оценке окружающих, социальным ожиданиям человек будет реализовываться в деятельности, развивая Я–концепцию.

На основе анализа работ У.Джеймса, Э.Бернса, К.Роджерса можно сделать вывод о том, что становление Я–концепции происходит во взаимодействии с окружающими: вначале под воздействием их оценки, затем - в процессе рефлексирования (как объяснения, понимания себя через оценку окружающих) и относительно завершается при возникновении целостного образа самого себя.

Интеграция подходов зарубежных авторов позволяет также дать описание динамической системы образа Я. Она представляет собой взаимодействие Я–сознающего и Я–объекта. На этой основе у человека возникают установки «на себя», имеющие следующие модальности: Я–реальное, Я–зеркальное и Я–идеальное.

Сегодня Я–концепция определяется как динамическая система представлений человека о самом себе, имеющая когнитивный компонент (осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств), эмоционально-оценочный (положительные или отрицательные ощущения себя, принятие себя и др.), поведенческий компонент (субъективное осознание своего поведения в соответствии с внешними факторами, влияющими на личность.) Все компоненты Я–концепции взаимосвязаны и взаимообусловлены. Так, понимание себя как физически и интеллектуально полноценного человека (когнитивный компонент) может способствовать формированию представлений и совершению соответствующих действий, направленных на завоевание уважения в социальной группе (поведенческий компонент). С другой стороны, социальный статус человека влияет на понимание себя как достойного человека, повышает самооценку и др.

Я–концепция– уникальный результат психического развития человека, целостное, но не лишенное внутренних противоречий, психическое приобретение. Образ себя влияет на выбор человеком сво-

ей активности, определяет, как будет действовать индивид в конкретной ситуации, как он будет интерпретировать действия других, каковы ожидания личности, его представления о будущих событиях.

Ранее традиционно считалось, что человек в своем поведении, в деятельности реализует свои знания, и процесс воспитания был направлен на формировании знаний обучающегося о социально приемлемом поведении и т.п. Как считают современные представители гуманистической психологии, человек в своем поведении реализует не столько знания, сколько представления о самом себе, т.е. Я концепцию. Это положение существенно меняет взгляд на процесс воспитания. В действительности для получения эффекта от воспитательной работы все силы необходимо направлять на то, чтобы у воспитанника сформировалась социально и индивидуально приемлемая Я–концепция, которую он будет реализовывать в своем поведении и в деятельности. Процесс воспитания в связи с этим может быть определен следующим образом:

Воспитание – это целенаправленный процесс формирования личности, который предполагает создание условий для развития индивидуальной социально приемлемой Я – концепции, а также условий для её реализации в поведении и деятельности

Каковы особенности профессиональной Я–концепции? Какова взаимосвязь профессиональной Я–концепции и профессиональной мотивации? Нам предстоит в дальнейшем ответить на эти и другие вопросы, связанные с системным развитием человека в профессии.

Профессиональная Я–концепция – это представления о самом себе в определенной профессии, понимание и видение себя как представителя этой профессии, осознание своей значимости для профессиональной системы и т.п.

С позиций современного системного подхода Я–концепция также зависит от доминирующего уровня психического развития личности. В таблицах 5.1 и 5.2 представлена структура и содержание развития профессиональной Я–концепции.

Таблица 5.1

Профессиональная «Я»-концепция в системе субъективного отражения и развития личности (фрагмент)

Уровни развития	Сенситивный возраст	Психический элемент Эмергентные свойства	Характер мышления	Характер развития профессиональной «Я»-концепции		Эмоциональная область
				Направленность на развитие в профессии	Дефицитарная направленность на познание	
1	2	3	4	5	6	
Системообразующая среда	Младенчество	Рефлекс. Бессознательное реагирование	Мышления нет. Врожденная обусловленность развития	«Я»-концепция отсутствует	Инстинкты	
1-сенсорный уровень	Раннее детство	Ощущение (перцепт). Осознанность, субъективность, однокоординантность	Сенсорно перцептивное мышление	Стремление к контакту	Влечение	
				Стремление к расширению диапазона ощущений себя на основе познавательной активности	Стремление к удовлетворению дефицита положительных и избегание отрицательных ощущений себя	

1		2		3		4		5		6			
2 – образный уровень:		Раннее детство		Образ Многополярность		Образное мышление		Стремление к взаимодействию		Эмоции			
2.1. конкретно-образный;		Середина детства		Дихотомическое восприятие мира и себя		как оперирование образами (конкретными, обобщенными, генерализованными, абстрактным.)		Игровая деятельность					
2.2. обобщенно-образный;		Позднее детство		И себя				Стремление к расширению диапазона образов в профессии на основе игровой и учебной деятельности		Расширение диапазона положительных и отрицательных образов себя в игровой и учебной деятельности			
2.3. уровень генерализованных образов;													
2.4. абстрактно-образный		Подростковый в-т											
3 – уровень научного понимания мира и себя		<i>Сенситивный возраст не исследован</i>		Научная дефиниция (Законы, принципы и др.) Вербальный характер. Целостное восприятие. Дихотомического восприятия		Научное мышление как оперирование научными дефинициями (законами, принципами и др.)		Стремление к расширению диапазона внимания себя в профессии на основе оперирования научными дефинициями		Стремление к удовлетворению дефицита понимания себя в профессии на основе оперирования научными дефинициями		Чувства	
4 – уровень системного видения		<i>Сенситивный возраст не исследован</i>		Система видения. Предвидение в пределах познанных систем		Системное мышление (оперирование системами видения)		Стремление к расширению систем предвидения себя		Стремление к удовлетворению дефицита предвидения		Неисследованная область	

Таблица 5.2

Системное развитие профессиональной «Я» – концепции (фрагмент)

Основные системные компоненты «Я» - концепции	Сенсорно-перцептивный уровень развития	Образный уровень развития	Развитие на уровне научного понимания себя	Развитие на уровне системного видения себя
1	2	3	4	5
Я – физическое Я – физиологическое	Расширение диапазона ощущений тела в ситуациях профессиональной деятельности	Формирование реального образа своего физического состояния (тела и процессов в нем), образов действий в профессиональной деятельности	Понимание своих телесных потребностей на основе анализа ощущений и образов себя с применением научных знаний о человеке	Понимание системы жизнедеятельности своего тела, владение системными способами регулирования физических состояний, предвидение своих состояний здоровья
Я – интеллектуальное Я – мыслительное	Приспособление к профессиональной деятельности на основе сенсорно-перцептивного мышления как оперирования ощущениями себя, дифференциация ощущений себя и ощущений внешнего мира	Приспособление к ситуациям профессиональной деятельности на основе образного мышления как оперирования образами себя, дифференциация обра-зов себя и образов внешнего мира	Понимание детерминант своего положения в профессиональной системе, научное планирование саморазвития (на основе знаний своих индивидуальных особенностей мыслительной деятельности и др.)	Понимание системы своей интеллектуально-мыслительной деятельности, владение системной стратегией самопознания и развития в профессии, предвидение изменений профессиональной системы и себя в ней

Окончание табл. 5.2

1	2	3	4	5
<p>Я – гендерное Я - половое</p>	<p>Расширение диапазона ощущений в связи со своей гендерной и половой принадлежностью, дифференциация с ощущениями человека другого пола</p>	<p>Представления о себе в профессии как о представителе определенного пола</p>	<p>Научное понимание своей индивидуальной гендерно-половой роли в профессиональной деятельности, его учет в профессиональном развитии</p>	<p>Системное видение своего социального пола и гендерной роли в социальной системе</p>
<p>Я – поведенческое Я – деятельностное</p>	<p>Расширение диапазона своих ощущений в профессиональном поведении, профессиональной деятельности</p>	<p>Расширение диапазона своих индивидуально-личностных образов профессионального поведения, деятельности</p>	<p>Научное понимание своей профессиональной деятельности как условия развития профессиональной системы и себя в ней</p>	<p>Системное представление своей профессиональной деятельности как условия самореализации и предвидение возможных жизненных сценариев</p>
<p>Я – эмоциональное Я - волевое</p>	<p>Исследование своих ощущений в связи с разнообразными эмоциональными и (или) волевыми состояниями в профессиональной деятельности</p>	<p>Расширение диапазона представлений о проявлениях своей эмоционально-волевой сферы и способах ее регулирования в профессиональной деятельности</p>	<p>Научное видение эмоциональной сферы в развитии. Владение научными приемами регулирования своих эмоционально-чувственных состояний</p>	<p>Системное видение роли своей эмоционально-волевой сферы в профессиональной самореализации. Предвидение своих эмоционально-волевых изменений в процессе своего развития или стагнации</p>

6. Роль эмоциональной сферы в развитии личности и когнитивная технология самопознания

6.1. Эмоциональная сфера в развитии личности

«Силен не тот, кто управляет тысячей других, а тот, кто управляет сам собою» - писал Конфуций, а современные педагоги и психологи призывают: «Познай самого себя!» - через познание себя личность может научиться регулировать свои собственные психические, в том числе познавательные, процессы и быть готовой к любой жизненной, профессиональной ситуации. Природу эмоций мы рассмотрим с позиций когнитивной психологии и бихевиоризма.

В когнитивной психологии, как методологии самопознания, в качестве важнейшей цели выделяется интеллектуальное развитие личности в процессе усвоения систематического научного содержания [1, с. 46]. Р. Солсо писал, что «когнитивная психология изучает то, как люди получают информацию о мире, как эта информация представляется человеком, как она хранится в памяти и преобразуется в знания и как эти знания влияют на наше внимание и поведение. Когнитивная психология охватывает весь диапазон психологических процессов – от ощущений до восприятия, распознавания образов, внимания, обучения, памяти, формирования понятий, мышления, воображения, запоминания, языка, эмоций и процессы развития; она охватывает всевозможные сферы поведения» [10, с. 28].

Использование когнитивного подхода как направления в педагогике изначально было узкоспециализировано и применялось в образовании детей с интеллектуальными ограничениями. В современных условиях это направление находит применение и в системе профессионального образования [13].

Разработка теорий и методик в рамках когнитивного подхода посвящены работы Э. Лоарера, М. Юто, Ч. Бартлетта, Ж. Пиаже, Д. Нормана, М. Холодной и др. Представители когнитивного направления считают, что верно организованный процесс обучения позволяет расширить возможности личности в интеллектуальной саморегуляции, в осознании собственной умственной деятельности, в развитии позитивных личностных характеристик.

В связи с этим представляют интерес когнитивные технологии, выделяемые в авторских моделях образования, которые имеют следующие характерные признаки:

1) первичность познавательной сферы по отношению к эффективно-потребностной. Считается, что использование этих методов способствует развитию целой серии позитивных личностных характеристик через формирование когнитивных способностей: позитивную самооценку, ощущение большей зрелости, улучшение эмоционального равновесия, потребность в достижениях, познавательную мотивацию, чувство ответственности и способность к разработке самостоятельных проектов [4];

2) обучение как формирование когнитивных структур. В рамках когнитивного подхода разрабатываются модели, ориентированные на развитие когнитивных структур, а не на усвоение отдельных фактов и предметных знаний. Понятие «когнитивная структура» широко используется учеными, развивающими когнитивную психологию. В самом общем виде, когнитивная структура – это достаточно устойчивое психическое образование, которое регулирует способы познания окружающего мира и использование полученных знаний в поведении. Впервые это понятие вводит Ч. Бартлетт, который отмечал, что «опираясь на схему, человек не только извлекает информацию из памяти, но и привносит в эту информацию определенные изменения, искажения, дополнения. Эти трансформации отражают его собственное отношение к тому, что он вспоминает» [9]. При этом, эффективное усвоение знаний, их практическая реализация обеспечивается за счет сформированной когнитивной структуры;

3) развитие как изменение когнитивных структур. Процессам когнитивного развития посвящены работы швейцарского психолога Ж. Пиаже. Он рассматривал развитие интеллекта на стадии младенчества и считал возможным изучение когнитивных структур на последующих стадиях интеллектуального развития. Сталкиваясь с неизвестными событиями и фактами, человек может либо включить когнитивную схему в уже имеющийся арсенал схем (ассимиляция), либо изменить свои схемы в соответствии с этими событиями (аккомодация) [6]. Д. Норманом были описаны три формы научения, связанные с изменением когнитивных структур: наращивание (accretion), настройка (tuning), создание новых структур (restructuring) [5]. В зависимости от того, какие из названных способов изменения когнитивных структур считаются наиболее значимыми можно дифференцировать теории и модели когнитивного

обучения: в информационной теории большее внимание отводится процессам наращивания и настройки, в проблемном обучении (научении через открытие) наиболее важным результатом считается создание новых структур;

4) обучение как формирование метапознавательных процессов. В широком смысле слова термин «метапознание» обозначает с одной стороны, специфические средства организации и контроля за ходом интеллектуальной деятельности, а, с другой – знания об этой деятельности, которыми располагает человек. Таким образом, понятие «метапознание» описывает два аспекта человеческого познания: регулятивный, т.е. касающиеся возможности эффективного применения имеющегося у человека знания к конкретной ситуации, и рефлексивный – включающий развернутое и ясное представление о способах и процедурах использования знания. Поставленный эксперимент Д. Берри. и Д. Бродбентом указал на различие в путях и способах формирования рефлексивного и регулятивного аспектов метапознания [12]. Человек может эффективно решать какие-либо сложные проблемы, но не отдавать себе отчет о характере процедур, при помощи которых он достигает успеха. И наоборот: человек может отчетливо представлять себе стратегии и приемы достижения цели, но плохо справляться с поставленными перед ним задачами. К метапознанию относятся следующие типы когнитивных структур:

– произвольный интеллектуальный контроль, который составляют психические механизмы, отвечающие за оперативную регуляцию переработки информации на субсознательном уровне. Их действие проявляется в стратегиях распределения и фокусирования внимания, способности к неявному научению, возможности сдерживать неэффективные способы интеллектуального реагирования;

– произвольный интеллектуальный контроль, который связан с сознательным регулированием собственной интеллектуальной активности. Он проявляется в умении планировать этапы своего мышления, продумывать средства достижения поставленных целей и последовательность собственных действий, прогнозировать возможные последствия принимаемых решений, оценивать качество своих достижений, целенаправленно прекращать или притормаживать интеллектуальную деятельность;

– метакогнитивная осведомленность, которая включает представления о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах, сильных и слабых сторонах своего ума;

– открытая познавательная позиция как тип познавательного отношения к миру, включающий вариативность способов осмысления действительности, как способность конструировать и мысленно моделировать разные варианты развития событий [11].

На современном этапе среди существующего разнообразия подходов и теорий когнитивного обучения, можно выделить два основных направления, в рамках которых ведется их разработка:

– инструкторизм, который включает теории связанные с процессом внешнего управления обучением. Примером инструкторивистской теории является информационная теория учения;

– конструктивизм, отличительной особенностью которого является, выделение процессов самостоятельного учения. Примером конструктивистской теории выступает теория проблемного обучения [9].

Новый подход к образованию с точки зрения конструктивизма и синергетики предлагается Князевой Е.Н и Курдюмовым С. П., который они назвали «пробуждающее обучение». «Обучение – это создание условий, при которых становятся возможными процессы порождения знаний самим обучающимся, его активное и продуктивное творчество» [3, с. 236]. Авторы отмечают, что способ связи учителя и ученика представляет собой взаимную циклическую детерминацию и их взаимное конструирование, становление и развитие. Они оба попадают в один и тот же самосогласованный «темпомир» в ходе солидаристического образовательного процесса для разрешения проблемных ситуаций. «Темпомир» означает, что, благодаря совместной активности в ситуации такого рода, учитель и ученик начинают функционировать с одной скоростью, жить в одном темпе. Учитель не просто задает вопросы, на которые заранее знает ответ, хотя это и имеет место на начальных стадиях обучения. Он ставит проблемы так, чтобы начать совместное исследование, чтобы ученик удивился тайнам бытия, понял неисчерпаемость познания мира и приобретал не столько «знаю что», сколько «знаю как» [3, с. 236].

В качестве развития конструктивистской теории нами разрабатываются когнитивные технологии самопознания, которые представляются наиболее эффективными в системах образования взрослых в ходе обучения эмоциональной грамотности, повышения уровня эмоционального интеллекта. Результаты системных исследований развития позволяют создавать когнитивные технологии, сообразные природе личности, с учетом особенностей мыслительных процессов [7; 8]. Мы также опираемся на понятие эмоционального интеллекта (EQ) как способности осознавать, генерировать и использовать эмоции в интеллектуальной деятельности ввели Питер Стайер и Джек Майер в 1990 году [2, с. 24]. Исследования EQ показывают, что эмоциональный интеллект приобретает особое значение в коллективной работе, в сотрудничестве, в управлении, обеспечении эффективности профессиональной деятельности. Более успешными оказываются те руководители, лидеры, которые обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта. В исследованиях Graves (1999); Lam&Kirby (2002) выявлена прямая зависимость успешности выполнения познавательных заданий от уровня эмоционального интеллекта [14, с. 61].

Обучение эмоциональной грамотности – это обучение способности распознавать, понимать и облекать в слова свои эмоции и эмоции других, и после, понимать и анализировать ситуации и причины, повлекшие те или иные состояния

Предлагаемая нами стратегия самопознания основана на *бессознательных психических механизмах*. Её суть заключается в создании специальных условий, предполагающих бессознательное реагирование на тот или иной объект или ситуацию. В результате последующего анализа собственной эмоциональной реакции на основе объяснений педагога, человек самостоятельно, пользуясь внутренней рефлексией, делает вывод о своем психическом состоянии, о наличии той или иной недостаточно осознанной проблемы. Предполагается разъяснение природы эмоций, их роли в познании окружающего мира и самого себя.

Так, в рамках бихевиоризма эмоция рассматривается как психическая сила возбуждения нервных клеток, детерминированная не-

достаточным познанием объекта, породившего эту эмоцию, и данная человеку для познания мира и себя самого. Дихотомический характер эмоции указывает направление познания объекта, вызвавшего ее: отрицательная эмоция свидетельствует о недостаточности познания положительной стороны объекта; положительная (особенно, если она сильная) – напротив, указывает на то, что объект, вызвавший ее, недостаточно познан как субъективно отрицательный.

На рис. 6.1 (с. 64) представлена схема, отображающая стратегическую последовательность развития на основе самоанализа своих эмоционально-дихотомических проявлений.

На первом этапе, запечатлев наличие своего эмоционально-дихотомического состояния в той или иной ситуации, человек может понять направление дальнейшего познания действительности. Процесс запечатления эмоционально-дихотомического состояния как правило не вызывает затруднений, но может возникнуть повышенная тревожность, связанная с отрицанием у себя проблемы. В этом случае личность имеет недостаточную психологическую готовность к развитию на основе когнитивных технологий, и продолжение может быть сопряжено с трудностями преодоления внутреннего сопротивления личности.

На втором этапе определения направления познания объекта, вызвавшего эмоцию (рис. 6.1, с. 64), также может возникнуть вторичная эмоция как, например, отрицание необходимости познания объекта с субъективно отрицательной стороны (Например, в ситуации влюбленности). В процессе взаимодействия познание субъективно отрицательной стороны объекта происходит *неизбежно*, объяснение этого, может оказаться эффективным для дальнейшей работы над собой.

Третий этап преодоления эмоционально-дихотомического состояния относительно данного объекта (или ситуации) сопряжен с мыслительной деятельностью, в которой преобладают операции синтеза, обобщения и генерализации. От мыслительных способностей личности зависит успешность преодоления дихотомического восприятия окружающей действительности и самого себя. Успешному прохождению этого этапа развития способствует также научное психологическое знание, например, опора на научные принципы развития, детерминизма и деятельности и др.



Рис. 6.1. Алгоритм развития личности на основе анализа своих эмоционально-дихотомических проявлений

Для выявления эмоционально-дихотомических состояний личностью может быть использована любая жизненная ситуация, адаптированная к образовательному процессу и представленная с опорой на воображение человека или видеоматериалы. Важной особенностью материала, предназначенного для самопознания, должна быть эмоциональная насыщенность, выраженная проблемность.

Таким образом, в процессе самопознания с использованием когнитивных технологий преследуется решение двух взаимосвязанных задач развития личности. Во-первых, происходит овладение механизмами выявления субъективно важных направлений собственного развития, которое обеспечивает своевременное разрешение личностных проблем, способствует эффективной социальной адапта-

ции. Во-вторых, использование энергии эмоций для мыслительной деятельности приводит к успокоению и формирует уравновешенность эмоциональной сферы личности. Подключая мышление как системообразующий механизм развития, человек использует эмоциональную энергию, т.е. энергию возбуждения нервных клеток, в качестве «топлива» мыслительной деятельности, уменьшая степень эмоционального возбуждения. Уравновешивание эмоциональной сферы личности является значимым в условиях любой профессиональной деятельности и способствует профессиональному росту.

Таким образом, предложенная стратегия самопознания и развития личности ориентирует профессиональное обучение и профессиональное взаимодействие не на поглощение информации, а на постижение внутренних отношений исследуемых предметов, побуждает личность к ментальной, исследовательской активности.

6.2. Когнитивная технология самопознания преподавателя

Цель когнитивной технологии – самопознание и коррекция бессознательных механизмов педагогического общения.

Методологической основой когнитивной технологии самопознания преподавателя являются:

- Понятие архетипа как ядра коллективного бессознательного (К.Г.Юнг – глубинная психология)
- Проекционный метод, способствующий выявлению бессознательных процессов и явления
- Структурная модель развития человека (системная методология) [8].

Этапы технологии:

1. Демонстрация на мультимедийной установке рисунка с названиями мужских и женских архетипов (рис. 6.2; 6.3 на с. 66):

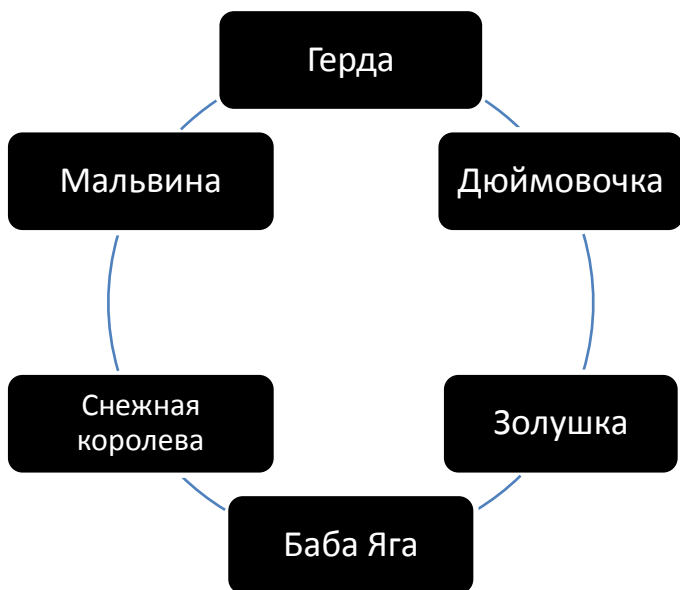


Рис.6.2. Женские сказочные архетипы.

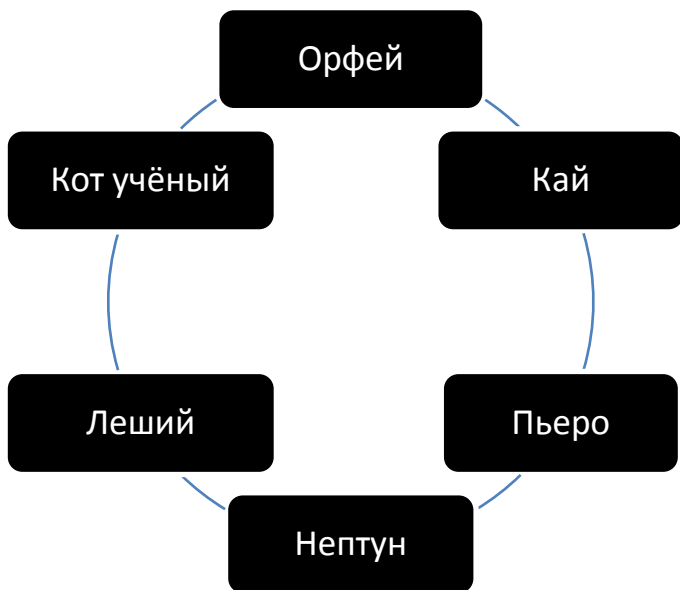


Рис. 6.3. Мужские сказочные архетипы

2. Установка на эмоциональный выбор архетипов:
 - Эмоционально выбрать по одному герою сказок и легенд - одного женского и одного мужского героя, которые *нравятся*;
 - Эмоционально выбрать по одному герою сказок и легенд - одного женского и одного мужского архетипа, которые *НЕнравятся*;
3. Подумать и постараться определить, с кем из героев сказок и легенд есть наибольшее сходство.
4. Обобщение архетипов на основе ведущей особенности (проблемы), лежащей в основе произведения (сказки, легенды):

ЖЕНСКИЕ АРХЕТИПЫ

Баба Яга и Снежная Королева. Обе умны и имеют свои «угодья», - области профессиональной деятельности. Общая проблема – во взаимоотношениях с противоположным полом, отсутствие развития в паре.

Пути коррекции – поиск спутника жизни, формирование приемлемых для себя, и для спутника жизни гендерных взаимоотношений.

Герда, Мальвина. Обе стремятся повлиять на судьбу мужчины, независимо от его потребностей и особенностей: Герда - спасает, Мальвина – учит, пытается заставить. И то, и другое поведение свидетельствует о наличии комплекса кастрации. Такие особенности у женщины-преподавателя подавляют индивидуально-личностное развитие, не способствуют собственной активности, формируют зависимую личность.

Пути коррекции – изменение поведения на основе уважения интересов, в целом - на основе учета индивидуальной мотивации обучающихся.

Золушка и Дюймовочка. Обе являются зависимыми личностями, не несут ответственности за свою судьбу, не проявляют активности, направленности деятельности на обустройство собственной жизни.

Пути коррекции – формирование собственной жизненной и профессиональной мотивации.

МУЖСКИЕ АРХЕТИПЫ

Леший и Нептун. Один - запугивает, другой – топит, при этом каждый имеет свою корысть: Преподаватель «Леший» и преподаватель «Нептун» имеют одну проблему – это дефицитарная мотивация (в противовес мотивации роста).

Пути коррекции. Смена характера мотивации. На основе мотивации развития стремиться вызвать максимальный интерес к своей дисциплине.

Орфей и Кот Ученый. Оба персонажа – архетипы высококвалифицированных специалистов, которые живут на основе принципа удовольствия (но не на основе принципа развития), поэтому имеют нежелательные последствия в своей жизни и профессиональной деятельности:

- Орфей теряет Эвридику, так как у него недостает воли, чтобы не обернуться по пути из царства Аида. Мотивация удовольствия не способствует формированию и укреплению воли.
- Кот Ученый привязан деньгами (золотая цепь) к жизни (дуб зеленый), получает удовольствие от денег, живет ради них. Поэтому «по жизни ходит кругами», ничем серьезным не занимается (идет налево – песнь заводит, направо – сказки говорит).

Пути коррекции – научиться получать удовлетворение от развития.

Кай и Пьеро. Оба архетипа – зависимые личности. Кай зависит от Снежной Королевы, Пьеро – от Мальвины. Как преподаватели могут быть профессионально не пригодны.

Пути коррекции – преодоление зависимостей, формирование собственной жизненной и профессиональной мотивации.

5. Рефлексия преподавателей – слушателей повышения квалификации и переподготовки.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 6

1. Бершадский, М.Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникационных технологий / Педагогические технологии. - № 1, 2006, с.29 – 50.

2. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект / ДэниелГоулман; пер. с англ. А.П. Исаевой. - М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. - 478 с.
3. Лекторский, В. А. и др. Когнитивный подход. Научная монография / Ответственный редактор - академик РАН В. А. Лекторский. - М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. - 464 с.
4. Лоарер, Э., Юто М. Когнитивное обучение: история и методы // Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / под ред. Т. Галкиной, Э.Лоарера. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. С.17 – 33.
5. Норман, Д. Память и научение / Пер. с англ. Н.Ю. Алексеевко; Под ред. П.В. Симонова. - М.: Мир, 1985. - 159 с.
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
7. Прокопчик-Гайко, И.Л. Использование современного системного метода в психологических исследованиях // Адукацыя і выхаванне. – 2012, № 7, с. 3 – 9.
8. Прокопчик-Гайк, И.Л. Инвариантное моделирование психического отражения// Вестник ВЭГУ: Педагогика. Психология. - № 1 (45), 2010 г., с. 111-120.
9. Савин, Е.Ю., Фомин, А.Е. Педагогическая психология: Учебное пособие для студентов заочного и очного отделений. – Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2007. – 330 с.
10. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология. / Пер. с англ. — М.: Тривола, 1996. – 600 с.
11. Холодна, М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
12. Berry, D. C., Broadbent D. E. Interactive tasks and implicit — explicit distinction // Brit. J. Psychol. 1988. V. 79. pp. 251–272.
13. Loarer, E. (1992). L'educabilite cognitive: repereshistoriquesetenjeuxactuels. L'Orientation ScolaireetProfessionnelle, 21, pp.3-11.
14. Travis, R. Bradberry and Lac D. SuTravis R. Bradberry and Lac D. Su Ability-versus skill-based assessment of emotional intelligence. Psicothema 2006. Vol. 18, supl., pp. 59–66.

Содержание

«Развитие» и «профессиональное развитие»: сравнительный аспект.....	3
Принципы развития, детерминизма и деятельности как научно-теоретические основания развития личности преподавателя	11
Система профессионального развития личности.....	17
Мотивация в системе профессионального развития личности.....	39
Я–концепция в системе профессионального развития личности.....	51
Роль эмоциональной сферы в развитии личности и когнитивная технология самопознания.....	58

Учебное издание

ПРОКОПЧИК-ГАЙКО Ирина Львовна

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ:
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

Конспект лекции

Подписано в печать 04.12.2015. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Ризография.

Усл. печ. л. 4,12. Уч.-изд. л. 3,23. Тираж 100. Заказ 244.

Издатель и полиграфическое исполнение: Белорусский национальный технический университет.

Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий № 1/173 от 12.02.2014. Пр. Независимости, 65. 220013, г. Минск.