

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

УДК 159.944
ББК 88.4
П 42

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Ю.П. Поваренков
Ю.Н. Слепко

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ярославль
2011

Рецензенты:
докт. психол. наук, профессор, заведующий кафедрой
педагогика и педагогической психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова
М.М. Кашипов;
докт. психол. наук, профессор, заведующий кафедрой
общей и социальной психологии ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
В.А. Мазилев

Поваренков, Ю.П., Слепко, Ю.Н.

П 42 Оценка эффективности педагогической деятельности : учебное
пособие / под общ. ред. Ю.П. Поваренкова. – Ярославль : Изд-
во ЯГПУ, 2011. – 167 с.
ISBN 978-5-87555-737-8

Учебное пособие посвящено актуальным в педагогической пси-
хологии и психологии труда проблемам управления, контроля ка-
чества и оценки эффективности педагогической деятельности.
Особое внимание уделено анализу опыта практического исследо-
вания эффективности педагогической деятельности учителей сред-
них общеобразовательных школ.

Издание подготовлено для студентов-бакалавров, изучающих в
седьмом семестре учебные курсы «Психология труда» и «Педаго-
гическая психология». Будучи адресовано прежде всего студентам,
аспирантам и преподавателям педагогических вузов, пособие
должно привлечь непосредственное внимание учителей школ, ру-
ководителей системы образования, всех тех, кто занимается орга-
низацией и контролем качества образовательной деятельности.

УДК 159.944
ББК 88.4

ISBN 978-5-87555-737-8

© ФГБОУ ВПО «Ярославский
университет им. К.Д. Ушинского»,
2011
© Поваренков Ю.П., Слепко Ю.Н.,
2011

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ГЛАВА I. Профессиональная деятельность как объект психологического исследования	7
I.1. Категория деятельности в отечественной психологической науке.....	7
I.2. Профессиональная деятельность как предмет психологического исследования.....	17
I.3. Системогенетический анализ психологической системы деятельности.....	22
I.4. Содержание и оценка эффективности профессиональной деятельности.....	30
I.4.1. Проблема эффективности профессиональной деятельности.....	30
I.4.2. Параметры оценки эффективности профессиональной деятельности.....	33
I.4.3. Критерии оценки эффективности профессиональной деятельности.....	49
I.4.4. Оценка эффективности профессиональной деятельности.....	52
ГЛАВА II. Профессиональная деятельность как объект психологического исследования	69
II.1. Понятие эффективности педагогической деятельности.....	69
II.2. Параметры оценки эффективности педагогической деятельности.....	78
II.3. Критерии оценки эффективности педагогической деятельности.....	88
ГЛАВА III. Психологический анализ эффективности педагогической деятельности	98
III.1. Программа эмпирического исследования эффективности педагогической деятельности.....	98
III.2. Уровень и динамика оценки эффективности педа-	

гогической деятельности на разных этапах профессионального развития учителя.....	104
III.2.1. Динамика оценки эффективности педагогической деятельности.....	105
III.2.2. Этапы эффективности педагогической деятельности.....	109
III.2.3. Динамика оценки эффективности педагогической деятельности учащимися СОШ.....	116
III.3. Роль индивидуально-психологических особенностей личности учителя в эффективности педагогической деятельности.....	123
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	148
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	150

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебное пособие, предлагаемое вниманию читателя, направлено на решение одновременно нескольких задач. Прежде всего, оно адресовано студентам психологических, педагогических, в целом, гуманитарных специальностей, чья будущая профессиональная деятельность так или иначе связана с общением, взаимодействием с другими людьми. В рамках традиционного раздела педагогической психологии – психологии труда учителя, студенты знакомятся с такими темами, как педагогическое общение, личность учителя, профессионально-важные качества учителя и т.п. И для них предлагаемое пособие послужит дополнительным источником информации об индивидуально-психологических особенностях личности учителя, о его профессиональном развитии, о влиянии личности и деятельности учителя на успешность выполняемых им профессиональных обязанностей.

В пособии авторы постарались осуществить достаточно подробный анализ проблемы параметров и критериев оценки эффективности профессиональной деятельности учителя. В контексте этого вопроса в работе проводится параллель между содержанием оценки профессиональной деятельности вообще и педагогической деятельности в частности. Рассматривая такие составляющие оценки, как профессиональная пригодность, надежность, качество, производительность деятельности, авторы дают их подробный сравнительный анализ, указывают на существующие в науке исследования в рамках использования этих параметров оценки, рассматривают возможность их использования в оценке профессиональной педагогической деятельности.

Обращаясь же собственно к феномену оценки эффективности деятельности, авторы изучают существующий опыт оценки в разных сферах труда, анализируют используемые методы оценки, представляют результаты исследований. Учитывая, что педагогическая деятельность обладает существенной спецификой в ряду других профессий, в пособии проводится подробный анализ проблемы эффективности работы учителя, параметров, критериев и методов оценки. Как самостоятельный метод рассмат-

ривается экспертная оценка педагогической деятельности, выделяются ее положительные и отрицательные моменты.

Самостоятельную ценность в пособии имеют представленные результаты эмпирического исследования оценки эффективности деятельности учителей средних общеобразовательных школ г. Ярославля и Ярославской области. Здесь анализируются такие вопросы, как адекватность, надежность экспертной оценки работы учителя субъектами образовательного процесса, к которым относятся, прежде всего, учащиеся школ, их родители, методисты образовательных учреждений и управлений образованием; влияние индивидуально-психологических особенностей учителей, стажа работы на успешность их деятельности. В качестве самостоятельного вопроса выступает анализ содержания и динамики развития оценочных суждений учащихся общеобразовательных школ на всем протяжении их обучения, что дает ценные сведения об их отношении и взаимоотношении с педагогами.

Будучи адресовано прежде всего студентам, аспирантам и преподавателям педагогических вузов, учебное пособие должно привлечь непосредственное внимание учителей школ, руководителей системы образования, всех тех, кто занимается организацией и контролем качества образовательной деятельности.

ГЛАВА I. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Категория деятельности в отечественной психологической науке

Проблема деятельности как одна из центральных в отечественной психологической науке

Предметом нашего исследования является одна из самых популярных в отечественной психологической науке категорий – категория деятельности. Обращение к деятельности не просто как к феномену психологической жизни, а как к предмету психологического анализа вынужденно открывает перед исследователем целый спектр проблем. Попытаемся их выделить и кратко охарактеризовать.

Как было уже заявлено, понятие «деятельность» относится к числу наиболее популярных категорий отечественной психологии, наравне с категориями «отражение», «личность», «общение» [115]. Соответственно, одна из проблем, связанная с деятельностью как предметом психологического анализа, – установление ее соотношения с другими категориями.

Другая, закономерно вытекающая из предыдущей, проблема состоит в определении психологического содержания деятельности, определении ее компонентного состава, определении структуры, целевого назначения компонентов деятельности в структуре. Все это можно отнести к необходимости осуществления структурно-функционального анализа деятельности.

Функциональный анализ деятельности приобретает особую актуальность тогда, когда речь заходит о психическом развитии. В этом контексте деятельность, наравне с игрой и обучением, выступает как один из наиболее важных факторов психического развития человека.

Помимо собственно содержательного анализа деятельности, высочайшая теоретическая актуальность последней проявляется в свете исторического анализа развития психологической науки. Категория деятельности нашла свое первое систематическое обоснование в теории С.Л. Рубинштейна [172; 173] как одна из альтернатив имеющимся в период открытого кризиса в психоло-

гии предметам и теориям – психоанализу, бихевиоризму, гештальтпсихологии [172].

Указанный спектр вопросов, безусловно, не охватывает все многообразие проблем, связанных с деятельностью как психологической категорией, но позволяет указать на наиболее важные и существенные из них. Как вытекающий из всего вышесказанного вопрос, являющийся актуальным не только для теории деятельности, но и для любого другого психологического феномена – это определение его понятия. Несмотря на высочайшую теоретическую и практическую значимость категории «деятельность», на достаточно глубокую степень ее разработанности в отечественной психологии [Рубинштейн С. Л., Леонтьев А. Н. и др.], конечная точка в этом вопросе до сих пор не поставлена. А это заставляет нас обратиться именно к определению понятия «деятельность».

Понятие «деятельность»

Следуя логике изучения любой сложной по своему содержанию категории, определим общенаучное понимание понятия «деятельность». Так, в «Словаре русского языка» [141] деятельность определяется, во-первых, как «занятие, труд», во-вторых, как «работа каких-нибудь органов, сил природы» [141, с. 158]. Наиболее близкими деятельности в Словаре... понятиями являются «деятельный», понимаемый как «живой и энергичный», «деятель» – «лицо, проявившее себя в какой-нибудь общественной деятельности», а также понятие «деяние» как «действие, поступок [141, с. 158]». Дальнейшее знакомство с наиболее близкими родственными понятиями – такими как «занятие», «труд», «действие» и «поступок» – не дает сколь-нибудь полного понимания содержания деятельности, кроме как активности человека в труде. Соответственно, обращение к энциклопедическому словарю позволяет нам более подробно разобраться в интересующем нас понятии.

Так, в «Большой советской энциклопедии» понятие «деятельность» приобретает уже более ясное значение как «специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование» [38, с. 180]. При этом наиболее важ-

ным свойством деятельности здесь определяется то, что «в отличие от действий животного, деятельность человека предполагает определенное противопоставление субъекта и объекта деятельности: человек противопоставляет себе объект деятельности как материал, который сопротивляется воздействию на него человека и должен получить новую форму и свойства, превратиться из материала в продукт деятельности» [38, с. 180]. Из приведенной характеристики деятельности важными, в первую очередь, являются свойство специфичности ее только для человека, свойство активности, или активного отношения к миру, целесообразности, или наличия цели деятельности.

В «Большом психологическом словаре» [46] определение деятельности как психологического понятия мало чем отличается от только что приведенного: «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [46, с. 135]. Принципиальным дополнением здесь является факт удовлетворения субъектом своих потребностей.

Видимая здесь ясность является достаточно условной по той причине, что уже при определении деятельности как методологической проблемы психологии авторы «Большого психологического словаря» указывают на то, что, являясь «философской и общенаучной категорией, универсальной и предельной абстракцией, в том смысле, что деятельность – это синоним творчества и поэтому не может получить конечного рассудочного определения» [46, с. 136]. Невозможность рационального (рассудочного) определения деятельности авторы словаря оправдывают обращением к определению деятельности П.А. Флоренским, согласно которому «деятельность, по самому существу ее для рационализма непостижима, ибо деятельность есть творчество, т.е. прибавление к данности того, что еще не есть данность, и, следовательно, преодоление закона тождества» [46, с. 136].

Не будем останавливаться на достаточной противоречивости подобного взгляда на деятельность, а отметим, что деятельность является, во-первых, сложной как философской, так и психологической категорией, во-вторых, требующей тщательного анализа содержания ее проявлений.

Как показывает история отечественной психологической науки, именно с содержательной стороны категория деятельности была одной из наиболее популярных психологических проблем. Не ставя задачей подробный анализ этой части проблемы, остановимся на наиболее существенных моментах изучения деятельности как психологической категории.

Наиболее полную и всестороннюю разработку проблема деятельности получила в рамках так называемого деятельностного подхода, начало которому было положено работами С.Л. Рубинштейна [172; 173], А. Н. Леонтьева [109–112]. Статья С.Л. Рубинштейна «Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики)» [173], по словам А.В. Брушлинского, [49; 50; 165] является «новаторской программной статьей», заложившей «исходные основы того общеметодологического подхода, который теперь называется субъектно-деятельностным» [165]. Не вдаваясь в характеристику принципиальных философских рассуждений С. Л. Рубинштейна по поводу соотношения объективного и субъективного, выраженных в данной статье, отметим лишь наиболее существенные характеристики деятельности.

С.Л. Рубинштейн выступил против идеи И. Канта о том, что деятельность субъекта носит односторонний, направленный только на объект характер: «Согласно этому представлению, которое Кант закрепил, дав ему метафизическое выражение в своем учении об интеллигибельном характере, – пишет С.Л. Рубинштейн, – субъект мыслится как виновник или источник своих деяний, в которых он обнаруживается и проявляется. Направляясь на объект, который они определяют и создают, деяния исходят от субъекта. Но если субъект лишь проявляется в своих деяниях, а не ими также сам создается, то этим предполагается, что субъект есть нечто готовое, данное до и вне своих деяний и, значит, независимо от них.

Таким образом, субъект как виновник своих деяний определяет свои деяния, сам не определяясь ими. Так как он в них только проявляется, а не ими создается, деяния не входят определяющим фактором в его построение, они не включаются в него.

Личность во всем многообразии своих проявлений не может поэтому сомкнуться в одно внутренне связанное целое. Она разлагается на две гетерогенные составные части. Субъект – то, что в личности есть она «сама», остается за деяниями как его проявлениями: он им трансцендентен. Ее единство распадается. Деяние, не входя в построение самого субъекта, теряет внутреннюю связь с ним. Утрачивая связь с субъектом, деяния тем самым теряют связь и между собой. Личность в итоге представляет из себя, действительно, только «пучок» или «связку» (Bündel) представлений» [173, с. 106].

Не разделяя объективно существующее и субъективное как принадлежащее субъекту, С.Л. Рубинштейн указывает на их принципиальное взаимодействие, осуществляемое в активной деятельности субъекта: «Индивидуальность большого художника не только проявляется, она и создается в процессе творчества. Такова вообще отличительная особенность всего органического: функционируя, организм сам формируется. Создавая свое произведение, художник тем самым создает и собственную свою эстетическую индивидуальность. В творчестве создается и сам творец. Лишь в созидании <...> этического, социального целого создается нравственная личность. Лишь в организации мира мыслей формируется мыслитель; в духовном творчестве вырастает духовная личность. Есть только один путь – если есть путь – для создания большой личности: большая работа над большим творением.

Личность тем значительнее, чем больше ее сфера действия, тот мир, в котором она живет, и чем завершеннее этот последний, тем более завершенной является она сама. Одним и тем же актом творческой самодеятельности создавая и его, и себя, личность создается и определяется, лишь включаясь в ее объемлющее целое.

Завершенная индивидуальность не значит изолированная единичность» [173, с. 106–107]. Наиболее существенными здесь являются два момента. Во-первых, активность субъекта только тогда является деятельностью, когда оперирует с объектом (материальным или идеальным). Во-вторых, деятельность является процессом, направленным не только на объект (изменение объекта), но и на самого субъекта (изменение субъекта). И, в-

третьих, деятельность является не простой активностью – не *Activite*, не *Activiti*, не *Activitat*, как замечает А.В. Брушлинский [165, с. 444–445], а *Tatigkeit*, «т.е. целенаправленным, сознательным, изначально практическим преобразованием природы и общества субъектом, а тем самым и себя (своей психики и т.д.)» [165, с. 444–445].

Собственно свое развитие теория деятельности получила в дальнейших работах С.Л. Рубинштейна [170; 171; 172; 174 и др.]. За это время феномен деятельности приобрел формулировку самостоятельной категории советской психологии и нашел отражение в исследованиях многих авторов. Так, неоспоримый вклад в деятельностный подход был внесен работами А.Н. Леонтьева [109], который в своей статье [112] кратко характеризует историю изучения понятия «деятельность».

Так, первым шагом (терминология А.Н. Леонтьева), или этапом, понимания деятельности как психологической категории была формулировка в 1925 г. Л.С. Выготским задачи: «надо было отыскать в поведении, в реакциях человека то, что специфично для него, что решительно, принципиально отличает человеческое поведение от поведения животных» [112; с. 109]. Этим специфически человеческим свойством деятельности стало чуть позже опосредствование деятельности человека орудием: «Орудийность, опосредствованность поведения орудием – вот первое положение, которое легло в основание дальнейшего развития направления исследований Выготского и его соратников и учеников» [112, с. 109].

Вторым шагом развития понятия деятельности стала формулировка Л.С. Выготским идеи, согласно которой в истории человеческого развития происходит событие, когда «действие становится оречевленным, а речь – предметно-отнесенной, включенной в действие» [112, с. 111]. Результатом формулировки идеи Л.С. Выготским стал, по словам А.Н. Леонтьева, факт, согласно которому «термина «деятельность» еще нет, он еще не выступал, не применялся, а понятие деятельности нашло свое дальнейшее развитие» [112, с. 111].

При этом, как указывает А.Н. Леонтьев, одновременно с теорией Л.С. Выготского в работах другого выдающегося отечественного психолога – М.Я. Басова [19] – теория деятельности не

приобрела ничего существенно нового в методологическом плане, так как М.Я. Басов ориентировался на реактологическое понимание деятельности, согласно которому «процесс деятельности, – читаем мы, – является равнодействующей, определяемой двумя факторами: социально-биологической средой и свойствами самого организма» [Цит. по 112; с. 112].

Шагом третьим в разработке теории деятельности в рамках культурно-исторической психологии Л.С. Выготского стали первые лабораторные исследования проблемы значения слова для испытуемых, что в итоге нашло свое отражение в том, что «встала проблема структуры значения, единицы сознания, определяющей связь психических, познавательных процессов между собой» [112, с. 114].

Другим, параллельным, циклом исследований стали работы представителей Харьковской школы, в частности А.В. Запорожца [73], П.Я. Гальперина [54; 55], П.И. Зинченко [81] и др. Опуская подробный анализ исследований указанных и других работ данного направления (объем работы не позволяет этого сделать), отметим, что предметом этих исследований, по словам А.Н. Леонтьева, стал поворот идеи изучения психики и сознания со стороны ее деятельностного опосредования: «По линии этой второй альтернативы и возник еще один как бы побочный, параллельный, что ли, цикл исследований, который возвращал концепцию в целом к идее порождения и развития сознания в практических действиях» [112, с. 115].

Наиболее существенным результатом исследований Харьковской психологической школы стало, по словам А.Н. Леонтьева, то, что «возникло представление и вместе с тем членение, выделились понятия собственно деятельности, мотива, дальше - цели, условий... Так или иначе, понятие деятельности теперь получило свое выражение в терминах: деятельность, действие, операция и т.д.» [112, с. 116].

Анализируя исследования, проводившиеся параллельно Харьковской психологической школе С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьев называет эту линию исследования введением «категории деятельности в психологическую науку от Маркса», целью которой был ответ на принципиальный вопрос: «Как же деятельность входит в предмет психологического исследования?»

[112, с. 117]. Наиболее обобщенный ответ на поставленный вопрос состоит в следующем: «В деятельности изучается психика; предпосылка психики – деятельность. Но все-таки предметом изучения психологии являются психически осмысленные основания, внутреннее реагирование, а не сама деятельность, полная и полноценная: она не входит в прямой предмет непосредственно-психологического исследования» [112, с. 117].

О том, как понимается и изучается деятельность, мы уже кратко говорили выше. Сейчас следует указать на тот факт, что исследования А. Н. Леонтьева вылились в две работы, наиболее близко относящиеся к предмету рассматриваемой работы [109; 111]. В работе «Деятельность. Сознание. Личность» А.Н. Леонтьев решает многие вопросы, которые были обозначены им выше [112]. Исследования строения деятельности, или ее структуры, начатые еще в Харьковской психологической школе, вылились в общеметодологическое определение деятельности, данное А.Н. Леонтьевым: «Деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [110].

Опуская подробный анализ теории деятельности А.Н. Леонтьева, обратимся к одному из наиболее принципиальных ее моментов – к структуре деятельности. Основными характеристиками деятельности как системы являются:

- а) наличие в каждом виде деятельности мотива;
- б) членение отдельных человеческих деятельностей на действия, понимаемые как «процесс, подчиняемый сознательной цели»;
- в) функция действий, которая, в свою очередь, состоит в том, что они образуют целостную деятельность таким образом, что «деятельность обычно осуществляется совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели ... при этом роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря осознанности в мотив-цель»;
- г) структура действий – подразумевает их разделение на два аспекта: «интенциональный (что должно быть достигнуто) ... и операциональный аспект (как, каким образом это может быть достигнуто)»;

д) каждое действие, обладая задачей, «имеет особое качество, особую его «образующую», а именно способы, какими оно осуществляется. Способы осуществления действия я называю операциями»;

е) выделенные А.Н. Леонтьевым единицы деятельности – «отдельные деятельности» – «действия» – «операции» составляют так называемую макроструктуру целостной деятельности; суть же психологического анализа деятельности в том, что «он пользуется не расчленением живой деятельности на элементы, а раскрывает характеризующие ее внутренние отношения. Это – отношения, за которыми скрываются преобразования, возникающие в ходе развития деятельности, в ее движении». И далее: «Исследование деятельности требует анализа именно ее внутренних системных связей ... деятельность представляет собой процесс, который характеризуется постоянно происходящими трансформациями» [109].

Дальнейший подробный анализ развития теории деятельностного подхода, или развития представлений о содержании и структуре деятельности потребовал бы значительного расширения объема данной работы.

Несмотря на то, что категория деятельности является предметом нашего исследования, все же укажем на то, что обращение к ней вызвано, прежде всего, необходимостью указать на ее первостепенную значимость для отечественной психологии. Линейное развитие теории деятельности в работах С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева сопровождалось, помимо глубочайшего содержательного анализа, накоплением эмпирического материала.

Дальнейшее развитие теории деятельности носит, прежде всего, характер содержательного расширения предмета анализа – изучение различных видов предметной деятельности, прежде всего, в рамках инженерной психологии и психологии труда в работах К.К. Платонова [150; 152; 153], Б.Ф. Ломова [113; 115; 116], Д.А. Ошанина [144; 145], В.П. Зинченко [78; 79], В.Ф. Рубахина [168], А.А. Крылова [98], Г.М. Зарковского [74], В.Д. Шадрикова [196; 197; 198] и др.; изучение психофизиологических основ трудовой деятельности на основе исследований И.М. Сеченова [176], И.П. Павлова [146], А.А. Ухтомского [193],

Н.А. Бернштейна [21; 22], П.К. Анохина [12–15], В.Б. Швыркова [199; 200]. Методологический анализ проблемы деятельности нашел свое отражение в исследованиях Б.М. Теплова [190; 191], Б.Г. Ананьева [11], К.А. Абульхановой-Славской [1–3], А.В. Брушлинского [49; 50] и др.

Именно расширение предметного поля проблемы деятельности позволило получить качественно новые результаты и, прежде всего, обращение внимания исследователей к проблеме содержания, структуры и формирования деятельности трудовой. В частности, в работе В.Д. Шадрикова [196] указывается, что «создание теории профессиональной подготовки не может быть оторвано от разработки психологической теории деятельности» [196, с. 5].

Вопросы для повторения

1. Почему проблема деятельности является одной из центральных в отечественной психологии?
2. В работах каких советских психологов категория деятельности получила наиболее полную и всестороннюю разработку?
3. Дайте описание основных характеристик деятельности как системы в теории А.Н. Леонтьева.
4. Какие единицы деятельности выделил А.Н. Леонтьев для ее анализа?
5. Опишите основные тенденции развития деятельностного подхода в советской психологии.

Темы для написания рефератов

1. Деятельностный подход в психологии.
2. Теория деятельности С.Л. Рубинштейна.
3. Теория деятельности А.Н. Леонтьева.
4. Категория деятельности и культурно-историческая психология.
5. Деятельность, сознание, личность: сравнительный анализ понятий и содержания.

1.2. Профессиональная деятельность как предмет психологического исследования

Общие проблемы профессиональной деятельности

Анализ понятия деятельности позволяет говорить о том, что обращение к трудовой активности человека (наравне с игровой и учебной) является закономерным продолжением изучения деятельности как специфически человеческого вида активности. Взаимообусловленность понятий «деятельность» и «трудовая деятельность» определяется тем, что, во-первых, рассмотрение проблем последней невозможно без тщательного анализа содержания и структуры первой; во-вторых, сама теория деятельности как психологической категории в разработке теории трудовой деятельности находит применение своих основных положений, связанных со структурным, функциональным и генетическим анализом.

Наиболее простое и, тем самым, наиболее обобщенное понимание соотношения деятельности и трудовой деятельности состоит в понимании деятельности как «занятия, труда», однако уже обращение к понятию *труд* как «целесообразной и общественно полезной деятельности человека, требующей умственного и физического напряжения» [141, с. 800] расширяет понимание самой деятельности и указывает на многосторонность их взаимоотношений.

Проблемы, являющиеся базовыми для теории деятельности, нашли свое отражение и при рассмотрении деятельности трудовой. К ним в первую очередь следует отнести вопрос о компонентном составе трудовой деятельности, в рамках которого трудовая деятельность, выступая в единстве трех аспектов – предметно-практическом, физиологическом и психологическом [196], предстает как многофункциональная, многоуровневая структура.

Благодаря философским и психологическим исследованиям С. Л. Рубинштейна [170; 171; 172; 173; 174] к ключевым проблемам относится определение субъект-объектной – объект-субъектной обусловленности трудовой деятельности и работника. Причем развитие этого направления анализа привело к активному поиску в рамках субъектно-деятельностного подхо-

да как одного из наиболее популярных в современной отечественной психологии [1; 2; 3; 49; 50].

Как производная от указанных проблем и вместе с тем самостоятельная область психологических и психофизиологических исследований проблема влияния трудовой деятельности на процесс и результат психического развития является актуальной на всем протяжении развития психологии как самостоятельной научной дисциплины [Орел, 1999, 2001; Поваренков, 2002, 2008; Бернштейн, 1947, 1957; Бодров, 2004; Зеер, 2005]. В рамках данной же проблемы вопрос о выделении определенных периодов в профессиональном психическом развитии человека является самостоятельной и крайне актуальной областью исследований [Бодров, 1991, 2005; Поваренков, 1991, 2002, 2008, 2006; Кудрявцев, 1981, 1985; Сьюпер, 1957, 1971].

Указанными вопросами спектр проблем профессиональной деятельности, безусловно, не ограничивается. Остановимся кратко на наиболее актуальных из них.

Психологический анализ профессиональной деятельности

Наиболее существенной проблемой при рассмотрении профессиональной деятельности как предмета психологического анализа до сих пор остается ситуация, описанная практически тридцать лет назад В.Д. Шадриковым: «В настоящее время изучение закономерностей обучения и формирования трудовых навыков проводится в основном с аналитических позиций, вне структуры профессиональной деятельности... вместе с тем по мере накопления эмпирического материала становится ясным, что дальнейших существенных успехов в повышении эффективности подготовки рабочих кадров можно достичь, если будет разработана психологическая теория профессиональной подготовки, опирающаяся на методологию системного подхода, позволяющая учесть всю сложность и многоплановость процесса овладения профессией» [196, с. 4–5].

За прошедшее время ситуация, конечно же, изменилась, но проблема по-прежнему остается актуальной и, прежде всего, не только в рамках концепций профессионального обучения, но и профессионального развития личности в целом. В одной из наших работ [154, с. 85] сложившаяся в науке ситуация описыва-

ется следующим образом: «Исследованию психологических механизмов профессионализации посвящено большое количество работ, которые, с определенной степенью условности, можно поделить на две группы: комплексные и аналитические. Главной особенностью аналитических исследований является то, что в них изучаются отдельные стороны, или стадии, профессионализации вне целостного контекста развития личности. Специфика же комплексных исследований профессионализации заключается в том, что в них делается попытка охватить и изучить весь процесс профессионализации в целом, в единстве всех действующих факторов и стадий профессионального пути личности».

На концептуальных положениях системного подхода в психологии и системогенетической концепции профессионального обучения и развития личности мы остановимся ниже, сейчас же стоит отметить следующее. Учитывая указанную [Шадриков, Поваренков] логику исследований процесса профессионализации («определенная степень условности» не отменяет ее состоятельности), следует обратиться к анализу указанного спектра исследований в рамках аналитического и комплексного подходов. Вместе с тем считаем, что подробный анализ в рамках нашей работы этих исследований будет излишним, так как более тщательный их анализ дан в следующих источниках [16; 27; 29; 32; 35; 36; 62; 64; 154; 155; 156; 157].

В нашем исследовании [154] приводится краткая характеристика восьми направлений исследований, относящихся к аналитическому анализу процесса профессионального развития. Это психологические исследования трудового обучения и воспитания, проблем профессиональной ориентации, содержания профессионального обучения и воспитания, проблем профессиональной адаптации, психологических механизмов стимулирования и обогащения профессиональной деятельности, профессиональной аттестации и экспертизы, анализа деятельности и профиографирования, а также исследования проблем высших профессиональных достижений [154, с. 86–88].

Учитывая реальные достижения в рамках каждого из указанных направлений исследований, мы, тем не менее, указываем, что «несмотря на общность конечной цели, все перечисленные исследования слабо стыкуются между собой концептуально. А

отсутствие единого понятийного аппарата для описания процесса профессионализации существенно снижает результативность совместных усилий специалистов по реализации и совершенствованию системы профессиональной подготовки квалифицированных кадров» [154, с. 88].

Противопоставляя аналитические исследования исследованиям комплексным, в частности в рамках системогенетической концепции профессионализации, мы подчеркиваем главный недостаток первых: «В рамках данного направления не удалось создать целостной картины профессионального развития индивида», тогда как «данный подход (целостная теория профессионализации) является наиболее адекватным и в значительно большей степени, чем аналитический, отвечает современным запросам и практики, и теории» [154, с. 88].

Результатом перехода от аналитических исследований к рассмотрению профессиональной деятельности вообще и профессионального развития в частности, является рассмотрение профессионального становления человека «как полисистемного процесса, который регулируется субъектом труда на основе учета комплекса разнородных факторов» [36, с. 69]. Характеристика профессионального становления как полисистемного процесса создает необходимость его рассмотрения «как формы социализации и индивидуализации, как части жизненного пути личности, как специфической формы научения и развития, как одной из ведущих форм проявления активности личности» [36, с. 69].

Рассмотрение проблемы профессионального развития как соотношение аналитического и комплексного подхода в рамках общей проблематики изучения профессиональной деятельности является не единственным возможным путем психологического анализа профессиональной деятельности. Аналитические обзоры в работах В.А. Бодрова [35; 36], Л.Г. Дикой [62; 64] указывают на то, что за последние 30–40 лет в отечественной психологической науке было проведено громадное количество исследований проблемы профессиональной деятельности. Однако, как указывает Л.Г. Дикая, «в настоящее время психология труда может быть определена как социально ориентированная отрасль психологии с перспективой выхода на системное рассмотрение психологии профессионала в структуре взаимосвязей различных

аспектов быденной и социальной жизни современного человека» [64, с. 23].

Об использовании концептуальных положений системного подхода при изучении профессиональной деятельности говорит и В.А. Бодров, когда указывает на то, что «реализация системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности основывается на положении о том, что изучение психических явлений (детерминант, закономерностей, проективных решений и т.д.) в столь сложном объекте требует, как отмечал Б.Ф. Ломов, «рассмотрения психического в том множестве внешних и внутренних отношений, в котором оно существует как целостная система»» [32, с. 23].

Соответственно наиболее принципиальные вопросы современной психологии профессиональной деятельности, обозначенные в работах В.Д. Шадрикова, Ю.П. Поваренкова, В.А. Бодрова и Л.Г. Дикой являются идентичными друг другу и замыкаются на приоритете использования при анализе профессиональной деятельности в целом, и профессионального развития в частности, положений системного подхода. При этом, забегая несколько вперед, следует указать, что рассмотрение таких психологических явлений, как *профессиональная деятельность* и *профессиональное развитие*, являются не разными сторонами одной предметной области, а проявлениями общего понимания процесса труда и места человека в труде с позиций именно системного подхода, наиболее полно отразившегося в теории системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова и Ю.П. Поваренкова.

Вопросы для повторения

1. Дайте краткую характеристику общих проблем профессиональной деятельности.
2. Какую ключевую для анализа профессиональной деятельности проблему сформулировал В.Д. Шадриков?
3. Какие направления исследований могут быть отнесены к аналитическому анализу процесса профессионального развития?
4. Что включает в себя анализ профессиональной деятельности и развития как полисистемного процесса?

5. Каковы перспективы использования системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности и развития?

Темы для написания рефератов

1. Аналитические подходы к анализу профессиональной деятельности.
2. Профессиональная деятельность как полисистемный процесс.
3. Представители системного подхода в психологии.
4. Системные исследования Б.Ф. Ломова и К.К. Платонова.
5. Современные системные исследования в психологии труда.

1.3. Системогенетический анализ психологической системы деятельности

Обращение к системному подходу в процессе психологического анализа деятельности может быть отчасти объяснимо тем, что, как утверждал К.К. Платонов, «поскольку идеалом построения психологических теорий и психологии в целом является создание системы понятий, обращение к системному подходу и структурному анализу становится для психологии необходимым» [152, с. 29]. История развития системных исследований [27; 32; 24; 115; 116; 152 и др.] убедительно показывает, что применение концептуальных положений системного подхода принесло значительную пользу практически во всех областях современной науки. Проникновение системных идей в биологию позволило перенести принципы рассмотрения живых объектов как сложных систем и на психологию.

Анализируя содержание системно-структурного анализа, К.К. Платонов [152] указывает на крайне важную методологическую характеристику применения системного анализа: «Представляется необходимым различать общую теорию систем и частные ее модификации типа физиологической функциональной системы, разработанной П.К. Анохиным, или же концепции динамической функциональной структуры личности, разрабатываемой мною. Последние, взаимодействуя с первой, ее уточняя и, в свою очередь, уточняясь ею, не могут механически переноситься из одной науки в другую, поскольку каждая наука изучает специфические системы и взаимодействия» [152, с. 33–34].

Руководствуясь этим утверждением К.К. Платонова, можно с уверенностью утверждать, что концепция системогенеза деятельности, сформулированная В.Д. Шадриковым [196], является применением общей теории систем к одному из наиболее актуальных в психологии профессиональной деятельности *познаваемых феноменов* (термин К.К. Платонова, [152, с. 34]) – психологии профессиональной подготовки. Применение общей теории систем к проблемам психологии профессиональной подготовки было вызвано, по словам В.Д. Шадрикова, актуальной потребностью перейти от аналитических исследований проблемы к исследованиям комплексным, о чем мы уже неоднократно говорили выше.

Содержание системогенетической концепции

В. Д. Шадрикова

Следуя логике разработки системной теории в психологии, охарактеризованной К.К. Платоновым [152, с. 34–38], в теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова в качестве «познаваемого феномена, обладающего целостностью» [152, с. 34–38], было взято научение в процессе освоения человеком деятельности. В свою очередь результатом разработанной теории стала формулировка «понятия психологической системы деятельности, определение существенных звеньев ее архитектоники и ... попытка показать, в чем выражается сущность научения в процессе освоения деятельности на психологическом уровне анализа» [196, с. 5–6].

Формулируя базовые для теории системогенеза понятия психологической системы деятельности и психологической структуры деятельности, В.Д. Шадриков, рассматривая существующее традиционное определение понятия *деятельность* как «специфически человеческой формы отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей», дополнил, что «в данном определении опущен существенный момент, связанный с тем, что в процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [196, с. 21].

Указанное дополнение является, безусловно, справедливым, так как раскрывает суть сформулированного С.Л. Рубинштейном принципа взаимоотношения субъекта и объекта деятельности: «Таким образом, видеть в деяниях только проявления субъекта, – пишет С. Л. Рубинштейн, – отрицать обратное воздействие их на него – значит разрушать единство личности. Бывают, конечно, деяния, которые не определяют характера личности и не включаются в то целое, в котором заключается личность. Но должны быть и такие, которые ее строят; иначе не было бы и ее самой. Итак, субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самостоятельности не только обнаруживается и проявляется; он в них создается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере, педагогики в большом стиле». И далее: «Организацией не символизирующих и уподобляющих, а реальных, творческих деяний определять образ человека – вот путь и такова задача педагогики. Деятельность, определяющая объект, над которым она производится, определяет тем самым и субъект, который ее производит; работая над ним, он определяет не только его, но и себя» [173, с. 106].

Соответственно формулировка понятия *трудовая деятельность* выразилась в том, что она должна выступать «в единстве трех аспектов: предметно-действенном (как процесс, в котором «человек при помощи средств труда вызывает заранее намеченное изменение предмета труда»); физиологическом (как «функции человеческого организма»); психологическом (как осуществление сознательной цели, проявление воли, внимания, интеллектуальных свойств работника и т.д.)» [196, с. 23–24].

Решая вопрос прежде всего психологического анализа трудовой деятельности в теории системогенеза, В.Д. Шадриков указывает, что «при изучении конкретной трудовой деятельности главное внимание должно уделяться специфике механизмов отражения действительности и регуляции деятельности, раскрытию того, как внешние воздействия в конкретном случае преломляются через внутренние условия и как влияет деятельность на изменение ее внутренних условий» [196, с. 24].

Формулировка же методологических, наиболее принципиальных положений выразилась в определении базовых понятий теории. Под *психологической структурой деятельности* понимается «целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность»; под *психологической системой деятельности* понимается «психологическая структура деятельности, организованная в плане выполнения функций конкретной деятельности (в плане достижения конкретных целей)»; собственно *системогенез* был определен как «процесс формирования системы. В ходе данного процесса определяется компонентный состав системы, устанавливаются функциональные взаимосвязи между компонентами и происходит развитие отдельных компонентов в плане обеспечения достижения цели» [196, с. 30].

Рассматривая деятельность в рамках единой функциональной архитектуры, единой, прежде всего, в рамках физиологического и психологического анализа, В.Д. Шадриков указывает, что «и психологическая, и физиологическая системы являются разными сторонами, результатом анализа одного и того же объекта – системы деятельности» [196, с. 33]. Ориентируясь на *идеальный* объект анализа – *формальную схему психологической системы деятельности* [11; 14; 15; 22; 109 и др.], В.Д. Шадриков выделил в психологической системе деятельности шесть основных функциональных блоков: мотивы профессиональной деятельности, цели профессиональной деятельности, программы деятельности, информационная основа деятельности, принятие решения и подсистема профессионально важных качеств. Обоснованием их выделения является тот факт, что «отражаемые в них структуры являются основными компонентами реальной деятельности» [196, с. 33–34].

Оставляя в стороне рассмотрение частных, но тем не менее принципиальных вопросов формирования психологической системы деятельности, выделим наиболее характерные свойства, отражающие суть ее формирования.

В развитии и трансформации мотивационной структуры, определяемом как *генезис мотивационной структуры*, отмечаются три наиболее существенных момента: во-первых, общие мотивы личности в ходе обучения и трудовой деятельности трансфор-

мируются в мотивы трудовые; во-вторых, система профессиональных мотивов изменяется с изменением уровня профессионализации; в-третьих, «в ходе профессионализации существенно изменяются требования личности к работе, разные ее аспекты приобретают личностный смысл и определяют привлекательность профессии для субъекта деятельности. При этом ведущим фактором, определяющим требования субъекта деятельности к профессии, является сама профессиональная деятельность» [196, с. 43].

Узловым моментом в формировании *цели профессиональной деятельности* как «системообразующего компонента психологической системы деятельности» является выделение субъектом в начале освоения деятельности тех параметров деятельности, «которые представляют для него больший личностный смысл. Выбор этот производится в пространстве основных параметров эффективности деятельности: производительности, качества и надежности. Наряду с личностным смыслом трансформация цели в значительной мере определяется степенью взаимовлияния параметров «производительности» и «качества»» [196, с. 50]. Генезис указанной подструктуры целостной системы деятельности приводит к тому, что формирование различных установок на выполнение деятельности, в частности *скоростной* или *точной*, характеризуется таким качеством, как *гетерохронность* (от греч. *heteros* – ‘иной, другой’ и *chronos* – ‘время’; букв. – *разновременность*) [37, с. 443]» [196, с. 53]. Помимо этого в ходе освоения деятельности процесс формирования ее целей характеризуется «*динамикой целей* в двухфакторном пространстве «производительности – качества»...», которая определяется «спецификой деятельности, жизненным опытом, системой планирования и оплаты труда, уровнем требований к качеству и производительности, индивидуальными особенностями работника» [196, с. 54].

Компонентный состав деятельности, составляющий ее *программу*, представляется в начале освоения деятельности в статической форме. В свою очередь процесс формирования представлений о способах деятельности рассматривается уже как процесс динамичный: «В первом случае (при освоении компонентного состава) ученик усваивает, что ему надо делать, во втором – как»

[196, с. 63]. Соответственно формирование представлений о программе деятельности представляет собой целостный линейный процесс, который «в дальнейшем отражает иерархию целей и иерархию критериев оценки эффективности деятельности и отдельных действий» [196, с. 65].

Адекватность, точность и полнота *информационной основы деятельности*, являясь одним из ключевых факторов эффективности профессиональной деятельности, характеризуется процессуальными и результативными признаками. Первые понимаются как «информационные признаки, с ориентировкой на которые выполняются действия», вторые «дают информацию о параметрах результата, по которым происходит их сравнение с целью деятельности» [196, с. 67].

Генезис информационных признаков профессии, которые в ходе развития деятельности формируются на основе результативных признаков, состоит из пяти этапов, начало которым дает увеличение их числа, переход части их в латентное состояние, формирование систем признаков, приобретение частью признаков характера *поливалентности* и дальнейшее сокращение числа признаков, используемых в деятельности [196, с. 69]. Собственно в формировании информационной основы деятельности В. Д. Шадриковым были выделены два ключевых момента.

Во-первых, ее генезис приводит к тому, что она приобретает характер *оперативности* (в соответствии с концепцией оперативности Д. А. Ошанина [145]), понимаемый как «приспособленный для правильного и быстрого практического выполнения тех или иных задач, планов, начинаний» [Цит. по 196, с. 69].

Во-вторых, «информационная основа деятельности выступает как бы в двух формах: материальной и идеальной. Материальная форма представлена совокупностью сигналов, несущих профессионально важную информацию. Идеальная форма представлена образами сигналов и их значениями (знаниями). Она и выступает в качестве компонента психологической системы деятельности» [196, с. 77].

Рассматривая формирование блока принятия решений, В.Д. Шадриков указывает, что это процесс «сводится к освоению и (или) выработке решающего правила и критерия достижения и предпочтительности. По мере профессионализации

происходит постоянное совершенствование решающего правила и критериев в тесном единстве с другими компонентами психологической системы деятельности» [196, с. 83].

Последним блоком психологической системы деятельности выступает подсистема профессионально важных качеств (ПВК), под которыми понимаются «индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения» [196, с. 86]. На примере анализа формирования системы ПВК В.Д. Шадриковым были показаны наиболее существенные механизмы формирования всей психологической системы деятельности.

Во-первых, генезис системы ПВК характеризуется повышением степени ее *интегрированности*; во-вторых, в процессе деятельности ПВК приобретают качество *оперативности*, о котором выше уже шла речь. Именно последнему качеству В.Д. Шадриков придает особое значение, ибо «развитие оперативных механизмов ... представляет собой один из узловых моментов формирования психологической системы деятельности» [196, с. 98]. Генезис психологической системы деятельности представляет собой многосторонний, многоуровневый процесс, одной из существенных характеристик которого является структурно-функциональный генезис самих подструктур, в частности ПВК: «Данная подсистема *дифференцируется* на психологические подсистемы действия и психологические подсистемы, обеспечивающие производительность, качество и надежность, которые формируются из наличных психических свойств субъекта деятельности» [196, с. 108-109].

Соответственно, основными закономерностями формирования целостной психологической системы деятельности является придание ей свойства *оперативности*, *интегрированности* компонентов в подсистемы, *дифференцированности* компонентов и подсистем.

Говоря же о применении идей системного подхода к психологическому анализу деятельности, отметим что концепция системогенеза предполагает помимо осуществления так называемого *компонентного анализа*, проведение *уровневого анализа*, что позволяет в итоге рассматривать деятельность как *многоуровневое полиструктурное образование*. Необходимость осуществле-

ния уровневого анализа системы деятельности объясняется, по словам В. Д. Шадрикова, тем, что «отдельные компоненты тесно взаимосвязаны, в практическом отношении часто целесообразно исходить из принципа уровневого подхода к анализу деятельности» [196, с. 130]. Выделение шести уровней анализа системы деятельности (*личностно-мотивационный, компонентно-целевой, информационный, структурно-функциональный, индивидуально-психологический и психофизиологический*) позволяет, во-первых, более детально рассмотреть процесс функционирования психологической системы деятельности и, во-вторых, дополнить анализ деятельности рассмотрением ее предметно-действенной и физиологической стороны.

Вопросы для повторения

1. Почему К.К. Платонов считал обращение к системному подходу необходимым условием психологического анализа деятельности?
2. Какой феномен стал центральным в теории системогенеза деятельности?
3. Как В.Д. Шадриков дополнил традиционное определение понятия «деятельность» при формулировке теории системогенеза деятельности?
4. Какие базовые понятия были сформулированы В.Д. Шадриковым при разработке теории системогенеза деятельности?
5. Дайте определение понятий «психологическая система» и «психологическая структура деятельности».

Темы для написания рефератов

1. Ключевые понятия теории системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова.
2. Развитие системогенетической теории в педагогической психологии.
3. Содержание психологической системы деятельности в теории В.Д. Шадрикова.
4. Профессионально важные качества и их роль в эффективности труда учителя.

5. Оперативность, интегрированность и дифференцированность как основные закономерности формирования психологической системы деятельности.

1.4. Содержание и оценка эффективности профессиональной деятельности

1.4.1. Проблема эффективности профессиональной деятельности

Наиболее принципиальным моментом, можно сказать, отправной точкой в решении проблемы эффективности профессиональной деятельности является рассмотрение последней как феномена, концептуальное строение которого определяется его трехсторонним пониманием. В качестве таковых выступают предметно-действенная, физиологическая и психологическая стороны деятельности. В содержательном аспекте предметно-действенная сторона выступает в форме конкретного результата деятельности, который достигается в процессе «заранее намеченного изменения предмета труда»; физиологическая сторона деятельности – это проявление «функций человеческого организма»; психологическая сторона – это «осуществление сознательной цели, проявление воли, внимания, интеллектуальных свойств работника и т.д.» [196, с. 23–24].

Собственно проблема состоит в определении функционального соотношения указанных сторон деятельности, в выявлении приоритетных сторон для эффективности деятельности, а также в разграничении этих сторон между субъектами анализа (условно говоря, между психологом, физиологом и специалистом-экспертом). Решение принципиальных вопросов о функциональном соотношении указанных сторон было осуществлено в рассмотренной выше концепции системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова. Психологический анализ деятельности предполагает анализ и предметно-действенной, и физиологической ее стороны. Предметно-действенная сторона деятельности включается в психологический анализ на том основании, что феномен *результата* деятельности, *материально* проявляясь на предметно-практическом уровне, включен в психологическое содержа-

ние деятельности как системообразующий элемент. Таким образом, через *результат деятельности* предметно-практический и психологический уровни анализа направлены на один и тот же предмет исследования.

В свою очередь физиологическая сторона деятельности так взаимосвязана с психологическим анализом, что последний исследует *системное качество*, формирующееся в результате нейрофизиологической активности организма человека. В свою очередь это системное качество «реализуется в динамике функционирования мозга как целостной системы, а не во множестве отдельных элементов» [Цит. по 196, с. 130].

На основе описанного трехстороннего понимания профессиональной деятельности анализ ее эффективности предполагает решение следующих задач. Во-первых, описание на уровне предметно-практической стороны основных параметров деятельности, под которыми подразумеваются *производительность, качество и надежность*. Во-вторых, наполнение конкретным психологическим содержанием функциональных блоков психологической системы деятельности на основе структурно-функционального и генетического анализов. В-третьих, установление количественного и качественного соотношения между параметрами деятельности и функциональными блоками психологической системы деятельности и, как результат, выработка четких критериев эффективности профессиональной деятельности.

Однако решение указанных проблем не снимает актуальности дальнейшего анализа проблемы эффективности профессиональной деятельности. Это связано, прежде всего, с предметно-практической стороной деятельности, а точнее, с теми параметрами, которые берутся за основу анализа.

Понимание производительности, качества и надежности как параметров эффективности деятельности было сформулировано Б.Ф. Ломовым и подразумевает следующее: «производительность характеризуется количеством продукции, выпущенной за единицу времени, качество – соответствие продукции ГОСТам и требованиям технологии, надежность с качественной стороны характеризуется как способность выполнять требуемые функции в заданный интервал времени; с количественной стороны опреде-

ляется вероятностью выполнения требуемых функций в течение заданного времени и в заданных условиях ... В инженерно-психологических работах параметр производительности трансформируется в параметр скорости выполнения тех или иных действий. Параметр надежности выступает в этом случае как интегральный, зависящий от скорости и точности действий оператора, от его функционального состояния и индивидуальных характеристик (стрессоустойчивости, помехоустойчивости, монотонофильности)» [Цит. по 196, с. 27].

Исходя из предложенной характеристики параметров эффективности деятельности представляется, что именно на уровне *предметно-практического анализа* деятельности существуют наиболее серьезные препятствия для развития концепции системогенеза деятельности. Так, анализ современных исследований в рамках системного изучения профессиональной деятельности показывает, что предметная область его применения в большинстве случаев сконцентрирована в пределах изучения системы «человек-машина», которая «состоит из человека-оператора (или группы операторов) и машины, посредством которой он (они) осуществляет (-ют) трудовую деятельность, связанную с производством материальных ценностей, управлением, обработкой информации и т.д.» [44, с. 469].

В свою очередь под понятием «человек-оператор» понимается «человек, осуществляющий трудовую деятельность, основу которой составляет взаимодействие с предметом труда, машиной и внешней средой через посредство информационной модели и органов управления» [46, с. 600]. Соответственно, основные усилия по применению системного подхода к профессиональной деятельности сегодня направлены на дальнейшее расширение применения этого метода анализа психической реальности к операторской деятельности, концептуальные положения которого были сформулированы Б.Ф. Ломовым [32; 117]. В качестве примера сюда следует отнести исследования В.А. Бодрова и А.А. Обознова [34], посвященные проблеме психической регуляции профессиональной деятельности; разработку Ю.А. Голиковым и А.Н. Костиным [56; 57] метода структурно-динамического представления деятельности, «устанавливающего взаимосвязь между уровнями сложности профессиональных

функций и психической регуляции» [32, с. 24]; цикл исследований Л.Г. Дикой [63; 65; 66], посвященных проблеме саморегуляции состояния человека; исследования В.А. Бодрова, посвященные развитию структурно-динамического подхода к психологическому отбору специалистов [30].

Таким образом, использование традиционных параметров эффективности профессиональной деятельности – производительности, качества и надежности – должно производиться с учетом решения следующих проблем. Во-первых, адекватность их содержанию и целям тех видов профессиональной деятельности, которые не входят (или только частично входят) в спектр деятельности системы «человек-машина» (медицинская, педагогическая, творческая и др. деятельности). Во-вторых, наполнение их конкретным предметно-действенным и психологическим содержанием при условии сохранения их использования. В-третьих, использование специальных методов оценки параметров деятельности с учетом специфики опять же профессий, не входящих в систему «человек-машина». В-четвертых, решение вопроса о субъектах оценки эффективности деятельности. Причем последнее условие может быть учтено в рамках рассмотрения деятельности с позиции уже рассмотренной предметно-действенной, физиологической и психологической сторон деятельности.

Не ставя задачей рассмотрение какого-либо специального вида профессиональной деятельности, попытаемся дать общую характеристику *параметров эффективности деятельности* – производительности, качества и надежности.

1.4.2. Параметры оценки эффективности профессиональной деятельности

Понятия «параметры» и «эффективность деятельности»

Прежде всего попытаемся определиться в понимании самого слова *параметр*. Так, в «Словаре иностранных слов» [187] слово параметр (от греч. *parametron* – ‘отмеривающий’) означает величину физическую и техническую, «величину, характеризующую какое-либо устройство, его отдельное свойство или режим работы, принимаемую как основной показатель этого устройст-

ва» [187, с. 473]. Следовательно, параметр – это показатель какого-либо устройства (его работы).

В «Большой советской энциклопедии» под параметром в технике понимается «величина, характеризующая какое-либо свойство процесса, явления, системы, технического устройства» [187, с. 186]. В «Словаре русского языка» (1963) [141] толкование слова параметр мы не находим, но важным является толкование слова *показатель* – «то, по чему можно судить о развитии и ходе чего-нибудь» [141, с. 539].

Соответственно, под параметром следует понимать такую характеристику явления (*характеристику, представленную в пространстве и во времени, с той или иной степенью устойчивости, вероятности и надежности предметного описания*), которая отражает в себе процессуальную, функциональную, генетическую (в понятии развития) характеристику того или иного процесса, явления, системы, устройства (то есть *материальных и идеальных объектов*).

Принимая за процесс и явление деятельность, в частности деятельность профессиональную, В.Д. Шадриков относит к показателям эффективности деятельности производительность, качество и надежность, отражающие количественные и качественные показатели деятельности. Таким образом, в самом общем виде производительность, качество и надежность – это количественная и качественная характеристика эффективности процесса и развития деятельности. Дополним процессуальную и генетическую характеристику характеристикой результативной, ибо результат, как указывалось ранее, является неотъемлемой стороной предметно-действенной и психологической сторон деятельности.

Далее возникает необходимость разобраться с понятием «эффективный», так как параметры эффективности деятельности отражают, судя из содержания проблемы, не просто саму деятельность, а деятельность целесообразную, «изменяющую предмет природы» [Цит. по 196, с. 23]. Итак:

– эффективный (от лат. *effectivus*) – означает «действенный» [187, с. 770];

– эффективный – «дающий эффект, действенный» [141, с. 896];

– эффективный – «дающий эффект, приводящий к нужным результатам, действенный» [45, с. 323]. При этом производным понятием от «эффективный» является «эффективность», следовательно, их можно рассматривать как понятия, отражающие одну и ту же предметную реальность [45, с. 323; 141, с. 896].

В свою очередь понятие «действенный» означает «способный действовать, активный», а понятие «действие» – «проявление какой-нибудь энергии, деятельности, а также сама сила, деятельность, функционирование; результат проявления деятельности чего-нибудь, влияние, воздействие» [141, с. 152].

Другая составляющая понятия «эффективный» – понятие «эффект» – означает:

– (от лат. effectus – «исполнение, действие») – «результат действия какой-либо причины, силы, следствие чего-либо»;

– «действие, производимое кем - чем-нибудь, следствие чего-нибудь» [141, с. 895].

И последнее, что необходимо здесь определить, – это значение понятия «результат»: «конечный итог, завершающий собой что-нибудь» [141, с. 667].

Производным от результата является понятие «результативный» – «являющийся результатом, продуктивный по своим результатам» [141, с. 667].

Подводя итог, укажем на следующее.

1. Параметр – это характеристика деятельности как процесса, явления, системы, проявляющаяся на процессуальном, функциональном и генетическом уровне деятельности.

2. Конечным итогом, завершающим собой что-нибудь, в частности деятельность, является результат. Отсюда – результат деятельности.

3. Источником результата является эффект, какое-либо действие, тогда как само действие – это проявление деятельности.

4. Таким образом, параметры эффективности деятельности – это такие ее характеристики, которые позволяют говорить о получении результата и, прежде всего, нужного результата (т.е. запланированного, целенаправленного).

Производительность, качество и надежность как параметры оценки эффективности деятельности

Следуя словам В.Д. Шадрикова о том, что «параметры эффективности деятельности тесно взаимосвязаны» [196, с. 27], тем не менее, в целях научного исследования, охарактеризуем их последовательно и отдельно друг от друга.

Производительность деятельности

Под *производительностью* понимается «способность выпускать определенное количество продукции»; в свою очередь *продукция* определяется как «совокупность *продуктов* производства или отдельный продукт производства»; *продукт* – это «предмет как результат человеческого труда; следствие, результат, порождение чего-нибудь» [141, с. 600–602].

Под *производительностью труда* понимается «продуктивность производственной деятельности человека ... измеряемая количеством продукции, произведенной работником в сфере материального производства за единицу рабочего времени, или количеством времени, которое затрачено на производство единицы продукции» [43, с. 45].

Фактически не отличающееся от общенаучного понимания понятие «производительность» в инженерной психологии, психологии труда дает Б.Ф. Ломов: «Производительность характеризуется количеством продукции, выпущенной в единицу времени» [117, с. 78]. В инженерно-психологических работах параметр производительности, по мнению В.Д. Шадрикова, «трансформируется в параметр скорости выполнения тех или иных действий».

Соответственно, производительность является количественной характеристикой продукта/предмета человеческого труда.

Анализ литературы по проблеме эффективности профессиональной деятельности позволяет говорить о том, что производительность как параметр эффективности деятельности является неотъемлемой частью любого, вне зависимости от предметно профессиональной области деятельности, психологического исследования.

Первую группу таких исследований составляют работы по изучению эффективности деятельности в рамках системы «человек-машина». Так, в исследовании А.Н. Ревы, А.К. Боковой и других в ходе анализа деятельности и отбора инструкторов авиационных тренажеров функциями, которые подлежат изучению в деятельности инструктора, являются визуальный контроль состояния операторов и их действий на рабочем месте, дублирование видеoinформации о внешней визуальной обстановке, предоставляемой операторам, управление отображением информации в ходе тренировки на средствах индикации пульта [166, с. 39]. При выполнении функций оператора-исследователя «инструктор в большей степени использует аппарат понятийного мышления и опыт. Он прогнозирует по действиям экипажа развитие аварийной ситуации при вводе на авиационный тренажер различных отказов функциональных систем самолетов, формирует модель становления летных навыков у обучаемых и т.д.» [166, с. 39–40].

В исследовании А.А. Безбогова предметом анализа является проблема создания автоматизированных систем оценки эффективности функционирования системы «человек-машина». Здесь в качестве характеристик производительности выступают процессы управления человеком-оператором функционированием системы человек-машина: доведение до человека-оператора цели функционирования системы, представление им идеального функционирования системы, планирование своей будущей деятельности и др. [20, с. 46].

В исследовании Л.С. Нерсисяна и Е.Г. Бурехзона предметом анализа выступает деятельность операторов транспортных средств, в которой под производительностью понимается готовность к экстренному действию в условиях монотонии. Авторы рассматривают структуру готовности к экстренному действию как совокупность гностического, активационного и мотивационно-личностного компонентов [135].

Примером других исследований, проведенных в рамках изучения системы «человек-машина», где предмет анализа – условия выполнения труда (материальные и идеальные действия), являются работы В.А. Бодрова [26; 28; 33], В. А. Максимовича

[118], Никифорова Г.С. [136], В.Г. Зазыкина [72] и др. [48; 69; 75; 80; 92; 114; 134; 138; 158; 159; 188; 201; 203].

Предмет *второй группы исследований* условно можно определить как анализ управленческой деятельности и условий ее эффективного исполнения. Относящееся к сфере социально-психологического анализа исследование А.Л. Журавлева посвящено изучению влияния «коммуникативных качеств руководителя на эффективность или результативность руководства коллективом» [70, с. 57–58]. Собственно предметом исследования, выступающим как производительность деятельности, являются «коммуникативные качества личности, наиболее значимые для организации процесса общения и взаимодействия людей в коллективе» [70, с. 58].

В исследовании Ю.Н. Егорова и В.В. Кормачева объектом изучения являются руководители судовых подразделений, личностные свойства которых обуславливают успешность их деятельности и психологическую совместимость [69]. Параметр производительности их деятельности характеризуется следующим содержанием: «Им наряду с выполнением функций управления техническими средствами судна принадлежит ведущая роль в формировании межличностных отношений, детерминирующих работоспособность экипажа как коллектива, функционирующего по определенным социально-психологическим законам» [69, с. 131].

В работах А.Е. Чириковой [194; 195] психологическому анализу подвергаются российские предприниматели, «которые ... составляют потенциал лидерства в предпринимательской деятельности» [194, с. 81]. Успех деятельности предпринимателей, понимаемый как производительность их деятельности, определяется автором через такие показатели, как «деловые и личностные качества, способствующие достижению успеха в бизнесе», «мотивационные предпосылки успешности» [194, с. 84–88].

Схожее по решаемой научной проблеме с работой А.Е. Чириковой исследование проведено Т.В. Корниловой, В.Г. Булыгиной и А.П. Корниловым [94]. В качестве объекта исследования выступили биржевые брокеры, личностные свойства которых являются предметом анализа. Характеризуя профессиональную деятельность брокера с позиции ее производительности, авторы

отмечают следующее: «Формально брокер – лицо, принимающее решение о заключении сделок на бирже. Его целью считается личное обогащение, а внешним результатом деятельности – функционирование товарно-денежного обращения по линиям производитель-потребитель, поставщик-заказчик и т.д. Если учесть, что отечественные биржи скорее торговые дома, что при неполноте или даже отсутствии информации ее добывания становится чуть ли не основным подготовительным этапом в заключении сделок о купле-продаже, что «наш» брокер сам себе и собственник, и грузчик, то ясно, что к нему понятие предпринимателя подходит больше, чем указание на узко профессиональную группу брокеров как «полпредов» собственников (производителей и потребителей) в условиях классической биржи...» [94, с. 90–91].

Помимо указанных исследований в данную группу работ следует отнести и исследования эффективности деятельности работников налоговой полиции С.В. Славнова [178], эффективности деятельности больших и малых производственных коллективов [4; 17; 61; 89; 149; 202].

Третью группу исследований, отражающих специфику использования параметра «производительность», составляет достаточно большая группа работ, направленных на изучение влияния интеллектуальных способностей на эффективность профессиональной и учебной деятельности. В работе В.Г. Каменской и др. производительность деятельности характеризуется через эффективность интеллектуальной деятельности школьников, проявляющейся в их вербально-логической интеллектуальной деятельности [82].

В исследовании имплицитной обучаемости И.С. Кострикиной объектом анализа, являющимся проявлением производительности, являются «психометрический интеллект и креативность как предикторы индивидуальной интеллектуальной эффективности» [96, с. 66]. Конкретные, предметно-действенные показатели интеллектуальной производительности были разделены автором на три группы в зависимости от сферы профессионального обучения: *для специалистов в области информационных технологий* – наличие авторских разработок программного обеспечения, лицензий, патентов, заказов на ИТ-услуги, кандидатской степени,

консультативного обращения коллег; *для экономистов* – успешное прохождение преддипломной практики (по оценке), наличие высокооплачиваемого места работы, индивидуальных бизнес-проектов, консультативного обращения коллег; *для педагогов* – успешное прохождение преддипломной практики в школах (по отзывам учителей и директоров школ и оценке руководителя практикой от вуза), наличие высокооплачиваемого места работы в системе школьного образования или в колледжах» [96, с. 69].

В работе Э.Л. Носенко эффективность интеллектуальной деятельности определялась через изучение уровня и содержания вербальных и математических способностей подростков, которые были разделены на три группы: «вербальные тесты на установление семантических соответствий (типа группировки слов по семантическим признакам; предлагалось 10 словарных списков); вербальные тесты на идентификацию грамматических закономерностей незнакомого языка по прилагавшимся для анализа языковым контекстам; алгебраические задачи» [137, с. 18]. Более конкретно эффективность интеллектуальной деятельности в указанных сферах проявляется в решении трех типов задач: объединение слов по семантическим признакам, установление сложных аналогий и решение алгебраических уравнений [137, с. 18-22].

Схожие по предметной стороне исследования также были проведены Г.Л. Коротеевым и А.П. Чернышевым [95], Н.Б. Пасынковой [147], Л.Ф. Шеховцовой [201], Л.Я. Дорфманом [67], Н.А. Аминовым [9], А.А. Горбатковым [58], а также автором модели «интеллектуального диапазона» В.Н. Дружининым [68].

Четвертую группу исследований составляют работы под руководством В.Д. Шадрикова, посвященные проблеме эффективности профессиональной деятельности сборщиков автомобильных покрышек. В данной группе исследований предметом анализа выступал набор трудовых операций, связанных с определенной последовательностью и определенным временем их выполнения. Примером таких операций являются «посадка бортовых колец на шпильки, посадка первого браслета на барабан, обработка браслета, посадка двух колец на шпильки...» и т.д. [196, с. 116–117].

Обобщая анализ вышерассмотренных исследований, следует указать на ряд важных моментов. Во-первых, производительность во всех выделенных видах профессиональной деятельности является количественной характеристикой выполняемой деятельности, выполняемых действий и операций. Соответственно, производительность – это результат той или иной деятельности, действия, операции.

Во-вторых, производительность следует относить к предметно-действенной стороне деятельности.

В-третьих, производительность как феномен является предметом анализа профессий не только типа «человек-машина», но и профессий типа «человек-человек», в которых производительность наиболее явно проявляется (это более подробно мы укажем в следующей главе работы) в соответствии с определением понятия «деятельность», данным в начале работы: «Специфическая человеческая форма отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей ... в процессе деятельности человек преобразует не только окружающий мир, но преобразует и самого себя» [196, с. 21].

То есть преобразование окружающего мира проявляется на материальном уровне, когда мы говорим о технических видах профессиональной деятельности, направленных на изменение материальных объектов, и на идеальном уровне, когда речь идет о преобразовании деятельности и личности другого человека.

Качество деятельности

Качество деятельности, являясь еще одним параметром эффективности деятельности, может быть проанализировано таким же образом, как и феномен производительности. Однако, на наш взгляд, феномен качества вообще является более широкой философской категорией, чем производительность, поэтому считаем, что целесообразнее было бы рассмотреть его прежде в контексте именно профессиональной деятельности.

Итак, применительно к анализу *профессиональной деятельности* качество выступает как «соответствие продукции ГОСТам и требованиям технологии» [196, с. 27]. Соответственно продукт деятельности, являясь результатом последней, вы-

ступает с качественной стороны деятельности в плане ее соответствия заранее установленным требованиям (стандарту продукции и требованию технологии).

Как понятие обобщенное, не зависящее от предметной стороны его употребления, качество является, во-первых, «наличием существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих один предмет или явление от других», во-вторых, как «то или иное свойство, достоинство, степень пригодности кого – чего-нибудь» [141, с. 265].

Характеризуя предметы, качество можно описать через его соотношение с продукцией таким образом, что качество продукции – это «совокупность свойств продукции, обуславливающих ее способность удовлетворять определенные потребности в соответствии с ее назначением» [40, с. 522].

Характеризуя явления, примером чему может быть явление труда как процесса, качество труда определим как «степень сложности, напряженности (интенсивности), тяжести труда» [40, с. 522].

Итак, понятия продукции, труда, выступая как результативные и процессуальные характеристики профессиональной деятельности, так относятся к последней, что их качество является такой *характеристикой, которая отличает* одну продукцию от другой, один труд от другого.

Определение же качества как философской категории значительно расширяет ее значение: «философская категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную *определенность*, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом. Качество отражает *устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта*, которое характеризует его специфику, дающую возможность *отличать* один объект от другого. Именно благодаря качеству каждый объект существует и мыслится как нечто *отграниченное* от других объектов.

Вместе с тем качество выражает и то *общее*, что характеризует весь класс однородных объектов» [40, с. 551]. Соответственно, качество как философская категория характеризуется двусторонне: как возможность определить уникальность и неповторимость *объекта* в пределах определенной группы объектов и

как возможность отличить один объект (-ы) от другого (-их) объекта (-ов).

Применительно к деятельности, в частности к профессиональной деятельности, как целенаправленному процессу, направленному на получение результата, качество как *параметр эффективности* этой деятельности характеризует определенное (в зависимости от степени материальности/идеальности) состояние объекта, изменяемого в ходе труда (результата-продукции). Причем состояние объекта является проявлением динамичности изменяемого объекта в плане достижения эффекта как результата действия вполне определенной причины (активности субъекта деятельности), силы и следствия чего-либо (когда речь идет о преобразовании человеком самого себя, преобразованиях в объекте, вызванных не только целенаправленной активностью субъекта труда, но и активностью самого объекта, когда речь идет о системах труда типа «человек-человек»).

Именно в свете последнего утверждения можно утверждать, что качество является таким параметром эффективности деятельности, который относится не только к предметно-действенной ее стороне, но и к психологической. Это объясняется тем, что целью психологического анализа деятельности является изучение «специфики механизмов отражения действительности и регуляции деятельности, раскрытие того, как внешние воздействия в конкретном случае преломляются через внутренние условия и как влияет деятельность на изменение ее внутренних условий» [196, с. 24].

Надежность деятельности

Анализ литературы по проблеме *надежности* указывает, что рассмотрение данного понятия связано, в преобладающем большинстве случаев, с его возможностью определять ту или иную характеристику деятельности. Дадим несколько таких определений:

– «надежность с качественной стороны характеризуется как *способность выполнять требуемые функции* в заданный интервал времени; с количественной стороны определяется *вероятностью выполнения требуемых функций* в течение заданного вре-

мени и в заданных условиях ... в инженерно-психологических работах ... параметр надежности выступает ... как *интегральный*, зависящий от скорости и точности действий оператора, от его функционального состояния и индивидуальных характеристик (стрессоустойчивости, помехоустойчивости, монотонности)» [196, с. 27];

– «надежность изделия – *свойство изделия сохранять значения* установленных параметров функционирования в определенных пределах, соответствующих заданным режимам и условиям использования, технического обслуживания, хранения и транспортирования» [41, с. 205].

Из приведенного ряда определений следует, что надежность является характеристикой качественной стороны результата/продукта деятельности, более конкретным раскрытием содержания параметра «качество деятельности». Если принимать понимание результата/продукта деятельности как характеристику, свойственную для всех вообще типов профессиональной деятельности, тогда надежность результата будет неотъемлемой характеристикой деятельности, как в рамках системы «человек-машина», так и «человек-человек». Правда, большинство исследований, посвященных данной проблеме, направлено на исследование надежности систем «человек-машина». В этой связи следует дать определения надежности именно в данной системе профессиональной деятельности:

– «надежность деятельности человека-оператора – свойство человека-оператора, характеризующее его способность *безотказно выполнять деятельность* в течение определенного интервала времени при заданных условиях» [46, с. 321];

– «надежность человека-оператора – *совокупность свойств человека, обеспечивающая выполнение им требуемых функций* в системе «человек-машина» ... в *медико-биологическом аспекте* проблема надежности человека оператора рассматривается в связи с устойчивостью физиологических и психологических процессов, определяющих работоспособность человека ... *решение психологических проблем* надежности человека-оператора включает оценку типологических особенностей человека с учетом требований конкретной управляющей системы, а также изучение закономерностей формирования его безошибочных и

своевременных действий в ходе приема информации, принятия решений и реализации управляющих воздействий» [46, с. 322];

– «надежность системы «человек-машина» – совокупная характеристика техники и обслуживающих ее людей, обеспечивающая функционирование этой системы в рамках установленных для нее требований, безотказность и восстанавливаемость технических средств, их периодическую профилактику, безошибочность действий оператора, его медико-биологическую надежность, удовлетворение потребности в отдыхе, возможность восстановления работоспособного состояния, готовность технических средств и операторов к работе» [46, с. 322].

В рамках представленных определений надежность является свойством не отдельного человека как субъекта деятельности, а свойством именно системы деятельности человека и техники. Однако, если принимать во внимание тот факт, что субъект деятельности только в деятельности и проявляется, то применение параметра надежности деятельности может быть расширено и доведено до системы «человек-человек». Ставя задачей охарактеризовать содержание феномена надежности, изучаемого в психологических исследованиях, проведем их краткий анализ.

Так, в исследовании В.Б. Щербанова и А.Ф. Боброва [203] предметом изучения является «оценка надежности деятельности человека в автоматизированных системах, включающих в качестве основных элементов результативность и психофизиологическую «цену» деятельности» [203, с. 60]. Авторы, анализируя содержание понятия «надежность», предлагают пересмотреть ряд определений, являющихся неполными. В частности, такое определение надежности, как «свойство человека, характеризующее его способность безотказно выполнять деятельность в течение определенного времени при заданных условиях» [Цит. по 203, с. 60], страдает неясностью определения конкретных способностей, позволяющих выполнять деятельность, неоднозначностью понятия «безотказность» и односторонностью выделения лишь одного свойства человека.

Другое определение надежности деятельности оператора как «свойства качественно выполнять трудовую деятельность в течение определенного времени при заданных условиях» [Цит. по

203, с. 61] страдает излишним уклоном в оценку лишь результативной стороны деятельности человека.

К общему же недостатку подобных определений авторы относят неспособность учесть «принципиальные особенности биологических систем, которые адекватно не описаны в рамках классической теории надежности. К ним относится способность организма повышать надежность путем использования охранительного торможения, достигать одинакового результата с помощью различных поведенческих реакций и других феноменов, основанных на реализации сугубо физиологических механизмов типа окклюзии и конвергенции» [203, с. 61].

Предлагая использовать при определении понятия и содержания надежности не только результативную сторону деятельности человека, но и показатели, «построенные как минимум с учетом психофизиологических характеристик человека», авторы предлагают понимать под надежностью деятельности человека «способность человека выполнять предписанные функции с заданным качеством и своевременно при сохранении в допустимых пределах психофизиологической «цены» этой деятельности» [203, с. 62].

В данном понимании надежности важным дополнением к существующим определениям является включение в оценку надежности психофизиологического элемента, который в данном случае понимается как «психофизиологическая «цена»» деятельности. В свою очередь формулировка «психофизиологической «цены»» подразумевает использование теории функциональных систем П.К. Анохина, а именно положения, согласно которому «функционирование систем организма в процессе деятельности подчинено основной цели – достижению максимальной продуктивности деятельности, что в той или иной мере проявляется в изменении как показателей результативности деятельности, так и обеспечивающих данную деятельность систем организма. При этом чем ближе значения показателей указанных систем организма к исходным, тем ниже «цена» деятельности ... таким образом, под «ценой» деятельности мы понимаем степень изменения в ходе деятельности соотношения между текущим, исходным и предельным состояниями функциональных систем

организма, которые являются ведущими для обеспечения данной деятельности» [203, с. 64].

В исследовании А.А. Обознова и др. [138] предметом изучения является проблема надежного выполнения оператором длительного контроля в монотонных условиях деятельности. Задача исследования определяется авторами как «выявление психологических закономерностей связи надежности деятельности оператора АСУ ... с развитием у него монотонии» [138, с. 46].

Собственно под психологическими и психофизиологическими факторами надежности понимаются показатели электроэнцефалограммы, электроокулограммы, частота сердечных сокращений, кожно-гальваническая реакция, самооценка оператором собственного состояния по шкале «возбуждение-сонливость», самооценка уровня бдительности по шкале «высокий, средний, низкий», а также мимика, поведение и двигательная активность оператора [138, с. 46].

В результате проведенного эксперимента авторы констатируют, что «решающая роль в сохранении за адекватными критериями успеха их реальной регулирующей функции принадлежала активности оператора как субъекта деятельности. В практическом плане существенно, что для поддержания высокой бдительности эффективна лишь такая активность оператора, которая действительно сохраняла актуальную значимость адекватных критериев успеха» [138, с. 49]. Соответственно наиболее важным результатом проведенного исследования было указание на высокую значимость в обеспечении надежности деятельности оператора факторов, прежде всего психологического, а не психофизиологического порядка.

В исследовании Б.Ф. Ломова и В.И. Мясникова [114, с. 65] предметом изучения являются средства повышения профессиональной надежности экипажей в длительных космических полетах. Определяя в качестве таковых средств систему отбора и подготовки космонавтов, рациональную организацию режима труда и отдыха, авторы рассматривают их в контексте изучения роли деятельности, сознания и личности. Проблему профессиональной надежности авторы предлагают рассматривать в обеспечении психического здоровья космонавтов как медицинскую

проблему и в отношении обеспечения эффективности профессиональной деятельности как психологическую проблему.

Предлагая при изучении надежности профессиональной деятельности рассматривать человека во всем его многообразии проявлений, авторы предлагают рассматривать деятельность космонавта в контексте его «интегрального образа-портрета», включающего три группы компонентов: «компонент социальной системы и носителя социального качества (производительная сила общества, личность, объект и субъект труда и т.д.); индивид с присущими ему генетическими особенностями, проявляющимися и в нервно-психической устойчивости к воздействию факторов при модельных и натуральных исследованиях; звена в системе «человек-машина» с функциями контроля, коммуникации и управления» [114, с. 71].

Проблема надежности профессиональной деятельности в целом получила достаточно большое распространение в работах отечественных психологов. Проанализировав представленные работы, а также ссылаясь на исследования М.И. Бобневой [25], В.М. Курганова [108], В.Д. Небылицына [133] и др., следует указать, что изучение проблемы надежности направлено на решение следующих вопросов.

Во-первых, это определение таких параметров результата деятельности, которые свидетельствуют о ее выполнении человеком. Во-вторых, это изучение самого продукта труда, результата деятельности человека в плане сохранения им заданных человеком-производителем свойств. В-третьих, наибольшее внимание при изучении надежности профессиональной деятельности уделяется не свойствам продукта деятельности, а факторам, определяющим как надежность выполнения человеком непосредственных трудовых действий, так и надежность получения им соответствующего требованиям результата.

Соответственно, определения надежности, данные выше, позволяют рассматривать феномен надежности профессиональной деятельности в двух аспектах – как надежность выпускаемой продукции, т.е. получаемого результата, и как надежность выполняемых человеком трудовых действий, операций, влияющих на эффективность целостной деятельности.

1.4.3. Критерии оценки эффективности профессиональной деятельности

Выделение вопроса критериев оценки эффективности профессиональной деятельности в отдельную проблему обосновывается тем, что наполнение параметров оценки конкретным содержанием еще не является достаточным основанием для суждения о результатах этой деятельности. Напомним, что производительность, качество и надежность деятельности указывают исследователю лишь на те элементы предметно-практической, психологической и физиологической сторон деятельности, которые подлежат изучению. Попытаемся определить прежде всего с общенаучным пониманием понятия «критерий».

Так, в словаре иностранных слов критерий (от греч. *kriterion* – ‘средство для суждения’) означает «*признак*, на основании которого производится оценка, *определение* или классификация чего-либо, *мерило*» [187, с. 343]. В русском языке критерий – это «*мерило оценки, суждения*» [141, с. 298]; «*признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо*» [39, с. 450].

Соответственно *критерий* отличается от *параметра* тем, что последний является, в принципе, любым показателем того или иного явления (в т.ч. и деятельности), тогда как критерий – это такой показатель, который позволяет оценить то или иное явление. Однако и в этом случае ситуация отличия параметра от критерия не становится более ясной, так как встает вопрос: какой показатель или группа показателей изучаемого критерия должен быть выбран для использования его в качестве критерия. С целью разъяснения данной проблемы воспользуемся определением понятия *оценка* как феномена, который основан на использовании критерия.

В русском языке понятие «оценка» означает «*мнение о ценности, уровне или значении кого – чего-нибудь*» [141, с. 476]; *оценить* – значит «*определить цену кого – чего-нибудь, установить степень* чего-нибудь; высказать мнение, суждение о *ценности* или *значении* кого – чего-нибудь» [141, с. 476].

Соответственно, критерий – это такой показатель или группа показателей изучаемого явления, который позволяет оценить это

явление, т.е. определить, установить, высказать мнение, суждение о его ценности. Другой вопрос, когда мы говорим, как определяется ценность того или иного явления. В случае предмета нашего исследования – профессиональной деятельности – речь идет о том, что ценность профессиональной деятельности определяется ее результатом. Если принимать деятельность вообще, и профессиональную деятельность в частности, как целенаправленный процесс, в ходе которого субъект изменяет предмет и изменяет самого себя, то возникает необходимость ответить на следующие вопросы:

- во-первых, в чем конкретно проявляется результат деятельности;
- во-вторых, завершается ли деятельность одним общим и для предмета, и для человека результатом, или в каждом случае мы говорим о двух разновидностях результата;
- в-третьих, говоря о ценности оцениваемых показателей деятельности, мы должны первично исходить из того, кто определяет эту ценность.

В чем конкретно проявляется результат деятельности?

Исходя из того, что профессиональная деятельность выступает в трехстороннем своем проявлении, мы должны говорить о том, что результат деятельности – это эффект, который происходит в предметно-действенной (изменения в предмете деятельности), психологической (изменения в психической сфере человека) и физиологической (изменения в физиологической, психофизиологической, нейрофизиологической и т.п. сферах человека как индивида) сторонах деятельности.

Завершается ли деятельность одним общим и для предмета, и для человека результатом, или в каждом случае мы говорим о двух разновидностях результата?

В целях научного анализа профессиональной деятельности ее результат для человека и для предмета деятельности является различным, так как это изменения разного порядка.

В реальной практической жизни эти два типа результатов являются взаимосвязанными и взаимообусловленными.

Говоря о ценности оцениваемых показателей деятельности, мы должны первично исходить из того, кто определяет эту ценность.

Ценность деятельности, а конкретно ее результата, определяется исходя из тех изменений, которые происходят с предметом деятельности. Устанавливая требования к уровню, степени изменения предмета в предметно-действенной стороне, человек выделяет те показатели, которые являются ценными для самого этого предмета и уровень, степень изменения которых будет являться «мерилом оценки». Здесь можно говорить об объективной ценности предмета, или об объективных критериях эффективности деятельности, которые для каждого вида профессиональной деятельности являются специфичными, но тем не менее четко определенными.

На уровне же оценки психологической стороны деятельности критерии эффективности могут носить как объективный, так и субъективный характер. Объективными эти критерии будут тогда, когда будет четко установлен уровень, степень изменений предмета в профессиональных деятельности типа «человек-человек», где объект деятельности – другой человек – также может быть изменен, как и любой другой объект профессиональной деятельности. Соответственно, изменения в *человеке* на предметно-действенном, психологическом и физиологическом уровне будут *качественно* отличаться от изменений, происходящих в объекте профессиональных деятельностей типа «человек-машина».

Соответственно, и наполнение конкретным содержанием параметров производительности, качества и надежности в профессиях типа «человек-человек» будет не количественно, а качественно иным. Главная, на наш взгляд, проблема будет состоять в установлении именно «мерила оценки», или меры изменений, необходимых для той или иной оценки эффективности в профессиях типа «человек-человек».

1.4.4. Оценка эффективности профессиональной деятельности

Завершая главу, посвященную психологическому анализу профессиональной деятельности, мы должны признать, что рассматриваемая проблема является крайне сложным вопросом уже потому, что изучение профессиональной деятельности не должно ограничиваться собственно психологическим анализом профессиональной деятельности.

Как справедливо отмечает В.Д. Шадриков, «предметная сторона деятельности должна стать объектом психологического анализа профессиональной деятельности ... Что же касается физиологических аспектов деятельности, то их рассмотрение необходимо, так как все психические процессы функционируют на основе конкретных физиологических механизмов, которые работают в тесной взаимосвязи, образуя физиологическую функциональную систему» [196, с. 130].

Итак, не умаляя актуальности конкретного предметного и физиологического анализа профессиональной деятельности, отметим все же те моменты, которые должны учитываться при оценке ее эффективности.

Решая вопрос об оценке эффективности профессиональной деятельности, мы должны отвечать на *три вопроса*.

Первый – что оценивать, т.е. какие конкретно параметры деятельности должны быть проанализированы, и какие критерии должны лечь в основу оценки эффективности?

Второй – как оценивать, т.е. какие методы должны быть использованы для изучения определенных параметров деятельности?

Третий – кто оценивает?

В рамках решения указанных вопросов мы должны четко разводить оценку и анализ деятельности. Целью оценки эффективности деятельности является установление степени соответствия реальных результатов по вектору «цель – результат». Целью анализа деятельности является установление факторов, влияющих на эффективное/неэффективное выполнение человеком деятельности. Соответственно, эти две линии изучения деятельности являются взаимодополняющими и взаимообусловленными.

ными. Постараемся кратко охарактеризовать исследования проблемы эффективности профессиональной деятельности в рамках именно указанного соотношения.

Оценка деятельности в теории системогенеза деятельности

В рамках исследований профессиональной деятельности как психологической системы В.Д. Шадриков предметом своего анализа выделил именно психологическую систему деятельности и ее формирование на этапе профессионального обучения и самостоятельной профессиональной деятельности [71; 196]. Собственно содержание психологической системы деятельности, а также параметры оценки эффективности деятельности нами были рассмотрены ранее.

Проблема оценки эффективности деятельности и анализа деятельности в рамках данных исследований решается таким образом, что компоненты психологической системы деятельности являются одновременно и факторами, влияющими на эффективность деятельности. Оценка эффективности деятельности производится на основе анализа предметной стороны деятельности и выделения таких параметров, ориентируясь на которые можно выделить группы работников по степени, по уровню эффективности их деятельности.

Соответственно, используя процедуры математической обработки данных (прежде всего корреляционный анализ), автор соотносит уровень развития и содержание компонентов психологической системы деятельности с показателями предметной стороны деятельности, тем самым устанавливая их корреляционное отношение между собой.

Методы оценки эффективности деятельности являются специфичными для каждого конкретного вида профессий. В качестве примера приведем две ситуации оценки эффективности профессиональной деятельности.

Изучение деятельности токаря-универсала направлено на анализ структуры профессионально важных качеств [196, с. 107-109], коими выступили пять психологических показателей: оперативная память, наглядно-действенное мышление, распределение внимания, зрительно-двигательная координация и моторная

память. В качестве параметров деятельности токаря-универсала были выбраны основные характеристики процесса деятельности токаря, а именно его действия: анализ данных чертежа, выбор и заточка инструмента, закрепление режущего инструмента, закрепление заготовки, отрезание заготовки, обработка ступенчатых валиков, обработка конусных поверхностей, сверление и растачивание отверстий, характеристика результата деятельности.

Установление корреляционного взаимоотношения между уровнем развития психологических показателей токарей-универсалов и временем выполнения рабочих действий позволяет говорить как о структуре, так и о развитии системы профессионально важных качеств.

Важность исследования подобного взаимоотношения оценки эффективности деятельности и психологического анализа профессиональной деятельности определяет и достаточно широкий спектр методов исследования. Так, в качестве методов изучения профессиональной деятельности предлагаются две группы – общие и специальные методы психологии труда [71, с. 4-19].

Общие методы психологии труда

- Метод: **Анализ документации.**
- Цель: дать общее представление о трудовой деятельности.
- Характеристика: материалы, которыми рекомендуется пользоваться – знакомство с литературой по данному виду деятельности (монографии, статьи), основная терминология, технологическое описание трудового процесса, анализ отчетов о работе и т.д.
- Метод: **Опрос специалистов.**
- Цель: выявить те факторы, которые трудно поддаются наблюдению или эксперименту.
- Характеристика: используются беседа и анкетирование.
- Метод: **Наблюдение.**
- Цель: зафиксировать факты и явления без вмешательства в естественный ход событий с последующим объяснением их психологической природы.

- Характеристика: наблюдение различается по целям, видам, условиям проведения, по организации, технике регистрации данных и т.д.

- **Метод: Эксперимент.**

- Цель: изучить явление в специально созданных или естественных условиях.

- Характеристика: в зависимости от целей исследования используются разные виды эксперимента и разные критерии для классификации видов эксперимента.

- **Метод: Моделирование.**

- Цель: исследовать искусственные заменители реальных объектов и процессов – моделей.

- Характеристика: может быть физическим, математическим и кибернетическим.

Специальные методы психологии труда

Авторы классификации предлагают разделять специальные методы на группы методов, позволяющих изучать процессы трудовой деятельности, оценивать ее продукты, изучать личность работника. Также к ним относятся и методы других наук.

Методы изучения процессов трудовой деятельности:

- **Метод: Профессиографическое описание.**

- Цель: многоаспектный анализ трудовой деятельности, осуществляющийся по профессиографической схеме.

- Характеристика: схема содержит систематически составленный и наглядно графически расположенный перечень всех анализируемых важнейших понятий, вопросов, характеристик.

- **Метод: Хронометраж.**

- Цель: регистрация изменений во времени каких-либо параметров трудового процесса.

- Характеристика: осуществляется полная временная характеристика процесса труда.

- **Метод: Хронография.**

- Цель: графически зафиксировать временные характеристики в условиях производства.

- Характеристика: осуществляется анализ состояния и динамики двигательной и сенсорной активности человека в процессе труда.

- **Метод: Графическое многоплановое описание деятельности.**

- Цель: описать деятельность с помощью условных обозначений сразу по нескольким временным векторам.

- Характеристика: через совокупность векторов отображаются пространственные и временные требования к структуре деятельности.

- **Метод: Метод органиграммы.**

- Цель: анализ динамики труда и изменения требований к выполнению операций на отдельных этапах производственного процесса.

- Характеристика: цель реализуется через построение диаграммы последовательности трудовых действий.

- **Метод: Трудовой метод.**

- Цель: освоение исследователем изучаемой им трудовой деятельности.

- Характеристика: представление всех данных в виде повседневных записей.

- **Метод: Анализ движений.**

- Цель: описание трудовой деятельности с помощью классификации движений на макро- и микроуровнях.

- Характеристика: устанавливаются определенные временные нормативы для каждого движения.

- **Метод: Объективная регистрация трудовых операций.**

- Цель: анализ трудовых операций до мельчайших подробностей, выявляющий тем самым те или иные закономерности трудового процесса.

- Характеристика: используется фото-, кино- и видеосъемка.

- **Метод: Анализ ошибочных действий.**

- Цель: выявить наиболее часто встречающиеся в процессе труда ошибки.

- Характеристика: регистрация и анализ ошибок позволяют наметить пути их устранения.

- **Метод: Алгоритмический анализ деятельности.**

- Цель: характеристика динамической интенсивности рабочего процесса, стереотипности, логической сложности операций и т.д.

- Характеристика: трудовая деятельность дробится на отдельные «оперативные единицы», в качестве которых выступают логические условия и операторы.

- **Метод: Системный анализ деятельности.**

- Цель: изучение деятельности как многоуровневого полиструктурного образования.

- Характеристика: выделяется шесть уровней анализа – личностно-мотивационный, компонентно-целевой, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический, индивидуально-психологический.

Методы оценки продуктов трудовой деятельности

- **Метод: Анализ продуктов деятельности.**

- Цель: анализ производительности, качества и надежности изделий.

- Характеристика: анализируется количество изделий, производимых в единицу времени, качество изделий и т.д.

- **Метод: Неметрическое и метрическое шкалирование.**

- Цель: упорядочивание продуктов деятельности по тем или иным основаниям.

- Характеристика: используются номинативные, порядковые, интервальные, пропорциональные и оценочные шкалы.

- **Метод: Экспертные оценки.**

- Цель: экспертная оценка продуктов деятельности.

- Характеристика: используются методы ранжирования, непосредственных оценок, неполного парного сравнения, последовательного сравнения.

Методы изучения личности работника

1. Психодиагностические методы:

- беседа, опрос, интервью, опросники, социометрия;
- стандартизированные тесты;
- нестандартизированные тесты.

2. Психодиагностические средства:

- психомоторные испытания;
- психовегетативные пробы;
- тесты нейродинамических свойств нервной системы;
- нейрохронометрия Е.И. Бойко.

3. Методы исследования определенных свойств личности (личностные опросники и тесты).

4. Методы изучения мотивов трудовой деятельности.

5. Методы прогнозирования успешности деятельности (сравнительный анализ крайних групп, метод корреляционных плеяд и т.д.).

6. Биографический метод.

Методы оценки групповой деятельности и изучения производственных коллективов

1. Гомеостатический метод.

2. Групповая оценка личности.

3. Метод обобщения независимых характеристик.

4. Метод оценочной биполяризации.

5. Социометрический метод.

Методы обработки данных.

Методы других наук:

1. Физиологические методы контроля и оценки состояний организма (ЭЭГ, ЭМГ, КГР, ЭКГ, ЭОГ).

2. Регистрация биоэлектрических потенциалов.

3. Методы гигиены труда.

Оценка деятельности как процесс трудовой экспертизы

В основе подхода к анализу и оценке профессиональной деятельности К.К. Платонова [150–152] находится понятие *трудовой экспертизы* – определение пригодности человека к труду, «комплексное психологическое, медицинское, педагогическое изучение свидетельствуемого опытными специалистами и определение его трудоспособности, способностей, призвания, здоровья, подготовленности» [151, с. 153].

Трудовая экспертиза позволяет установить следующие:

1. Может ли данный человек начинать выполнять данную работу (т.е. готовность человека к данному виду деятельности. В свою очередь готовность к труду К.К. Платонов разделяет на три вида:

– готовность как результат трудового воспитания с раннего детства;

– готовность как «потребность в труде, конкретизирующаяся в готовности к труду определенному, ставшему профессией, как результат профессионального обучения и воспитания» [150, с. 28];

– готовность к труду, «непосредственно предстоящему в известных или возможных условиях, как результат психологической подготовки и психологической мобилизации» [150, с. 28].

2. Может ли он продолжать работать.

3. На какой работе данного человека лучше использовать (уровень нагрузки для данного работника).

4. Если произошел несчастный случай, то в какой степени он зависел от особенностей работника, и не была ли, в частности, сделана ошибка при его допуске к работе.

К.К. Платонов выделяет два вида трудовой экспертизы: прогностическая, направленная на прогноз особенностей дальнейшей трудовой деятельности, и ретроспективная – оценка прошедшей трудовой деятельности.

Схема построения трудовой экспертизы включает три этапа:

1. Анализ взаимоотношений личности и деятельности в обычных условиях.

2. Анализ трудностей, ошибок, сбоев, произошедших в процессе взаимоотношений личности и деятельности.

3. Заключение о профессиональной годности:

– активное – о необходимых лечебных, тренировочных и воспитательных мероприятиях;

– активное – о необходимых изменениях деятельности (условий, режима, заданий);

– пассивное – о годности (годен, ограниченно годен, не годен) [151, с. 153–154].

Оценка деятельности как определение профессиональной пригодности

Помимо рассмотренных исследований нельзя не остановиться на целой группе, или направлении, работ, в которых центральным понятием анализа профессиональной деятельности является понятие профессиональной пригодности.

Общепринятым определением понятия «профессиональная пригодность» является представление о ней как о «совокупности психологических и психофизических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения им, при наличии специальных знаний, умений и навыков, общественно приемлемой эффективности труда; в понятие профессиональной пригодности входит также удовлетворение, переживаемое человеком в процессе самого труда и при оценке его результатов» [46, с. 418].

Учитывая тот факт, что профессиональная пригодность является продуктом биологического и социального развития, ее формирование понимается как «всегда индивидуальный процесс, при организации которого можно создать условия для достижения лицами, вступающими на трудовой путь, более или менее разного уровня профессиональной подготовки и положительной профессиональной мотивации» [46, с. 418].

Профессиональная пригодность давно является предметом исследований в профессиональной деятельности. По мнению Е.А. Милеряна [124], исследование проблем профессиональной пригодности сопровождает всю историю советской психологии. Первые попытки изучения были связаны с психотехническими исследованиями психофизиологических особенностей труда различных специалистов. Задачами этих исследований была разработка методов профессионального отбора и профессиональной консультации.

После свертывания психотехнических исследований проблема профессиональной пригодности начала разрабатываться, по мнению Е.А. Милеряна, в работах К.К. Платонова, Д.Н. Узнадзе, П.П. Блонского и др. Исследования В.Д. Небылицына и Б.М. Теплова в рамках системно-структурного анализа профессиональной деятельности были направлены на «выявление и квалифицированную оценку требований, предъявляемых к выполнению трудовых функций в различных, и особенно экстремальных, режимах работы» [124, с. 75]. Исследования взаимосвязи профессиональной пригодности с индивидуальными особенностями основных свойств нервной системы подтвердили гипотезу В.Д. Небылицына «о взаимосвязи профессионально

важных качеств личности с основными свойствами нервной системы» [124, с. 76].

Значительное место в изучении профессиональной пригодности заняли исследования Б.Г. Ананьева, который, «реализуя системно-структурный подход в комплексном изучении человека как субъекта трудовой деятельности, показал, что при оценке уровня профессиональной пригодности следует ориентироваться на целостную структуру взаимосвязей индивидуально-психологических свойств личности» [124, с. 75].

Разработка А.Н. Леонтьевым деятельностного подхода позволила раскрыть общую психологическую структуру трудовой деятельности: «Всякая трудовая деятельность, характеризующаяся направленностью на достижение определенной цели труда, состоит из ряда соподчиненных звеньев, т.е. отдельных деятельностей, которые обеспечивают достижение частных, промежуточных целей» [124, с. 78].

Методическим следствием понимания деятельности в подходе А.Н. Леонтьева явилось, по словам Е.А. Милеряна, то, что «общее заключение о степени профессиональной пригодности может быть сделано на основе обобщения результатов испытаний, характеризующих возможности испытуемого в достижении как общих, так и частных целей труда. В ходе испытаний необходимо установить степень соответствия индивидуальной структуры способностей и профессионально важных качеств личности тем требованиям, которые предъявляются к ней успешным овладением структурой профессиональной деятельности» [124, с. 79].

Весомый вклад в разработку проблем изучения профессиональной пригодности внесли исследования, выполненные в рамках системного подхода (Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, В.Д. Шадриков и др.). Наиболее важным достижением системного подхода, по мнению Е.А. Милеряна, явился «прогрессивный переход от описательного изучения профессиональной деятельности, имевшего своей целью составление профессиограмм, к системно-структурной оценке функционального и структурного соответствия компонентов системы «человек – машина – профессиональная среда» [124, с. 79].

Исследования второй половины XX – начала XXI в. позволили всесторонне рассмотреть как само понятие, так и содержание профессиональной пригодности. К работам, непосредственно рассматривающим профессиональную пригодность как предмет изучения, следует отнести исследования Е.М. Борисовой [47], В.А. Максимовича, И.А. Меркурьева и Е.Г. Тышлека [118], Г.Л. Коротеева и А.П. Чернышева [95], Ю.С. Наживина и Л.Е. Душацкого [130], Е.А. Милеряна [124], К. М. Гуревича [60], Б.Ф. Ломова [117], В.А. Бодрова [26-36] и др.

Так, в исследовании Е.М. Борисовой была поставлена проблема определения влияния профессионально важных функций работника на рост его профессионального мастерства – производительности и качества труда. При этом под профессионально важными функциями Е.М. Борисова понимает сенсорные и моторные функции работника, «профессиональное развитие которых образует комплекс профессиональной пригодности» [47; с. 56]. Сенсорные и моторные профессионально важные функции работника включают цветоразличение, зрительную различительную чувствительность, быстроту и точность зрительно-кинестетически-моторных координаций [47; с. 56].

Относя указанные функции к субъективным, психофизическим показателям формирования профессиональной пригодности, Е.М. Борисова выделяет и объективные, к которым относит производительность и качество деятельности. Обобщая результаты собственного исследования, Е.М. Борисова заключает, что процесс формирования профессиональной пригодности «протекает в период от 0 до 15 лет и, по существу, не прекращается вплоть до 21–25 лет» [47, с. 62].

Если в работе Е.М. Борисовой профессиональная пригодность рассматривалась через ее психофизиологический компонент, то в исследовании В.А. Максимовича, И.А. Меркурьева и Е.Г. Тышлека профессиональная пригодность понимается «как совокупность психофизиологических, личностных и других индивидуальных особенностей субъекта, определяющих эффективность взаимодействия работников с производством» [118, с. 80]. Ставя одной из задач исследования выявление операциональной (в категориях профессиональной деятельности) структуры профессиональной пригодности человека-оператора, авто-

ры указывают на то, что основой оценки профессиональной пригодности является оценка эффективности профессиональной деятельности субъекта. В свою очередь факторы эффективности профессиональной деятельности субъекта разделяются авторами на две группы – психофизиологические особенности и личностные и индивидуально-психологические особенности [118].

Целью исследования Г.Л. Коротеевым и А.П. Чернышевым взаимосвязи профессиональной пригодности и способностей является создание системы прогнозирования успешности последующей реальной деятельности обучаемого [95]. В основе профессиональной пригодности лежат «структуры способностей, формирующиеся у обучаемых в процессе овладения профессией на базе анатомо-физиологических особенностей мозга и нервной системы («задатков особенностей»)» [95, с. 95]. Авторы предлагают оценивать профессиональную пригодность через анализ профессионально важных качеств, указывая, что «с точки зрения профессиональной пригодности задача диагностики подсистемы ПВК как одного из основных «блоков» предполагает прежде всего оценку таких его макрохарактеристик, как соответствие требованиям деятельности, гибкость и устойчивость (изменчивость) к внешним воздействиям» [95, с. 95].

В исследовании Ю.С. Наживина и Л.Е. Душацкого [130] предметом анализа является зависимость успешности профессиональной деятельности оператора от уровня развития способности к саморегуляции. Способность к саморегуляции выступает здесь формой психологической системы осознанно-целенаправленной деятельности, состоящей из шести блоков [93]: «осознанная и принятая субъектом цель деятельности, субъективная модель значимых для данной деятельности условий, программа исполнительских действий, критерии успешности достижения цели, каналы обратной связи, обеспечивающие информацию о параметрах результата действий, решение о коррекциях к следующим действиям» [130, с. 139–140]. Гипотезой исследования выступило предположение, что «способность к саморегуляции имеет прямое отношение к умению субъекта создавать и корректировать при планировании и осуществлении деятельности такую систему саморегуляции, которая обеспечивает, как правило, наиболее высокий результат» [130, с. 139].

Авторы исследования, к сожалению, напрямую не раскрывают содержание понятия «профессиональная пригодность», однако оценка ее как психологического феномена осуществляется с позиции анализа результатов деятельности операторов и экспертной оценки. Результаты в профессиональной деятельности, являясь критерием оценки сформированности системы саморегуляции деятельности, показали достаточно высокий уровень корреляционной взаимосвязи между ними и уровнем саморегуляции, что дало основание говорить авторам о том, что «чем выше выявленная в моделирующем эксперименте способность индивида к СР [саморегуляции – Ю.С., Ю.П.], тем выше результаты в профессиональной деятельности» [130, с. 145].

К.М. Гуревич в работе «Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы» [60] определяет профессиональную пригодность через пригодность психологическую, называя ее «свойством личности, о котором можно судить по двум критериям: по успешному овладению профессией и по степени удовлетворения человека своим трудом ... только эти критерии позволяют подойти к психологической характеристике профессиональной пригодности» [60, с. 5].

Определяя таким образом профессиональную пригодность, К.М. Гуревич считает, что существует два типа профессий, предъявляющих различные требования к их освоению. Автор называет их профессиями первого и второго типа. Критериями деления профессий на два типа являются обучаемость и возможность запрограммировать процесс обучения. «Различие между двумя типами профессий, – пишет К. М. Гуревич, – можно свести к единому признаку, который можно назвать «обучаемостью». К одним профессиям активно приспосабливается любой человек, к другим – лишь некоторые люди. Обучаемость наблюдается в разных профессиях в различных ее формах» [60, с. 124]. Считая программирование профессиональной деятельности условием успешности овладения работником профессией, К.М. Гуревич пишет, что «если деятельность поддается программированию, то тем самым создаются условия для того, чтобы построить обучение. Но при невозможности запрограммировать профессиональную деятельность, очевидно, нельзя постро-

ить систематический курс обучения такой деятельности» [60, с. 124].

Таким образом, программирование профессиональной деятельности выступает условием деления профессий на два типа, о чем К.М. Гуревич говорит следующее: «Профессии, которые мы относим к первому типу, характеризуются одним из следующих трех признаков: 1) трудовая деятельность в них не поддается программированию; 2) если программирование и возможно, то при самой деятельности возникают непреодолимые для некоторых лиц трудности; 3) сочетание первого и второго признаков» [60, с. 164].

Далее, в полном соответствии с делением профессий на два типа, К.М. Гуревич выделяет и два типа профессиональной пригодности, каждый из которых является условием успешного овладения человеком профессией: «В настоящее время нужно считать с тем, что к профессиям первого типа подходят люди, обладающие некоторыми природными особенностями, на базе которых и формируется их пригодность (назовем ее пригодностью первого типа). К профессиям второго типа таких особых показателей, по-видимому, не имеется. В трудовой деятельности этих профессий формируется пригодность второго типа» [60, с. 127].

Итак, по мнению К.М. Гуревича, профессиональная пригодность – это, во-первых, свойство личности, параметрами оценки которого являются успешность овладения профессией и удовлетворение человека своим трудом. Во-вторых, профессиональная пригодность выступает как пригодность первого и второго типа, в основе деления которых лежит уже не овладение профессией как один из этапов профессиональной деятельности, а сочетание психо- и физиологических особенностей человека, позволяющих успешно овладеть только одним из двух видов профессий.

К первой группе особенностей К.М. Гуревич относит психофизиологические особенности человека, которые могут как способствовать, так и мешать овладению профессией: «Первая группа препятствий возникает из темпа и порядка следования того, что мы назвали А, т.е. объектов и ситуаций, на которые отвечает работник... Вторая группа препятствий, мешающих осуществить заданную и усвоенную программу, связана с особыми

психологическими признаками, которые присущи некоторым профессиональным задачам» [60, с. 125–126].

Всесторонний анализ проблемы профессиональной пригодности был проведен в исследованиях под руководством В.А. Бодрова [26–36]. Характеризуя профессиональную пригодность как одну из категорий системы «человек-профессия», В.А. Бодров указывает, что она «определяется совокупностью индивидуальных особенностей человека, влияющих на успешность освоения какой-либо трудовой деятельности и эффективность ее выполнения» [31, с. 350].

При этом индивидуальные особенности человека проявляются в двух аспектах формирования профессиональной пригодности: «во-первых, как совокупность исходных индивидуальных качеств человека, предопределяющих успешность формирования пригодности к конкретной деятельности (или классу деятельностей), и, во-вторых, как систему наличных, сформированных и взаимосвязанных качеств субъекта деятельности (профессиональных, психологических и др.), обеспечивающих эффективное выполнение конкретных профессиональных задач» [31, с. 351].

Таким образом, профессиональная пригодность в исследованиях В.А. Бодрова выступает двояко – с одной стороны, это требования профессии к работнику, с другой – это набор таких индивидуальных особенностей человека, которые позволяют ему соответствовать этим требованиям. Еще больше конкретизируя данную мысль, В.А. Бодров пишет, что «понятие профессиональной пригодности используется для характеристики человека с точки зрения его соответствия требованиям трудовой деятельности» [31, с. 351].

Несмотря на то, что требования разных профессий порой кардинально различаются, набор индивидуальных особенностей человека, необходимых для профессиональной деятельности, относительно стабилен. В.А. Бодров относит к ним «качества, характеризующие особенности трудового воспитания и обучения, профессиональной подготовленности, психологической структуры личности, состояния здоровья и физиологических функций, физического развития, которые определяются требованиями профессии. Профессиональная пригодность зависит от

уровня удовлетворенности человека процессом и результатами своего труда» [31, с. 350]. Конкретизируя набор характеристик человека, определяющих успешность профессионального становления и уровень профессиональной пригодности человека, В.А. Бодров выделяет четыре группы характеристик, определяющих профессиональную пригодность к конкретной профессии:

«1) *профессиональная мотивация* как побудительная и направляющая активность личности на удовлетворение не только биологических потребностей, но и, прежде всего, потребности в труде, познании, общении, самоутверждении и т.д.;

2) *общая и профессиональная подготовленность* в форме предварительных (для освоения профессии) и квалификационных (с учетом уровня профессионализации) знаний, навыков и умений...;

3) *уровень функциональной готовности* и резервов организма к трудовой деятельности, развитие профессионально важных физиологических функций анализаторов и физических качеств (сила, скорость, выносливость, ловкость);

4) *состояние индивидуально-психологических функций человека* и, прежде всего, профессионально важных качеств для конкретной деятельности, характеризующих познавательные процессы и психомоторику, темпераментальные, характерологические и эмоционально-волевые особенности личности» [31, с. 356].

Профессиональная пригодность в исследованиях В.А. Бодрова выступает как такое состояние человека, которое формируется на протяжении достаточно длительного периода времени. В частности, были выделены и описаны восемь этапов ее формирования, каждый из которых сопровождается более длительным путем профессионализации субъекта деятельности:

- «1) трудовое воспитание и обучение;
- 2) профессиональная ориентация;
- 3) профессиональный отбор;
- 4) профессиональная подготовка;
- 5) профессиональная адаптация;
- 6) профессиональная деятельность;
- 7) профессиональная аттестация;
- 8) профессиональная реабилитация» [31, с. 352].

Не характеризуя каждый в отдельности этап, отметим, что столь подробное описание позволило В.А. Бодрову вписать профессиональную пригодность в целостный процесс профессионального развития человека, избежать использования данного понятия для решения ситуативных задач, когда профессиональная пригодность отождествляется с понятием профессиональной подготовленности.

Вопросы для повторения

1. Опишите основные проблемы эффективности профессиональной деятельности.
2. Как соотносятся понятия «параметры» и «эффективность деятельности»?
3. Какие параметры оценки эффективности деятельности выделил В.Д. Шадриков? Дайте их определение.
4. Как соотносятся критерии и параметры оценки эффективности деятельности?
5. Опишите методы оценки эффективности профессиональной деятельности.

Темы для написания рефератов

1. Производительность, качество и надежность как параметры эффективности деятельности.
2. Проблема субъектов оценки эффективности деятельности.
3. Предметно-действенная, физиологическая и психологическая стороны деятельности.
4. Современные исследования производительности, качества и надежности деятельности.
5. Критерии оценки эффективности профессиональной деятельности.

Глава II. Содержание параметров и критериев оценки эффективности педагогической деятельности

II.1. Понятие эффективности педагогической деятельности

Эффективность педагогической деятельности относится к одной из проблем педагогической психологии, от успешного решения которой зависит эффективность всего педагогического процесса, эффективность всей образовательной среды. Однако нельзя говорить о достаточной изученности этого вопроса в отечественной психологии педагогического процесса.

Это связано, прежде всего, с определенной сложностью теоретического анализа проблемы эффективности деятельности учителя. Последняя включает в себя такие компоненты, как определение понятия «эффективность педагогической деятельности», структура педагогической деятельности, параметры и критерии оценки эффективности. Если вопрос структуры педагогической деятельности достаточно полно рассмотрен в психологии [Габай, 2003; Григорович, 2003; Зимняя, 2002; Климов, 2004; Крутецкий, 1972; Кузьмина, 1967; 1975; Маркова, 1993; Митина, 2004; Якунин, 2000 и др.], то в отношении параметров и критериев оценки педагогической деятельности полной ясности нет. Требуется особое рассмотрение и само понятие эффективности педагогической деятельности.

Исходя из вышесказанного, проведем анализ психологического содержания центрального понятия нашей работы – эффективности педагогической деятельности.

Как было показано нами ранее, понятие «эффективный» определяется как «дающий эффект, действенный» [141, с. 896]. Соответственно, эффект – «действие, производимое кем – чем-нибудь, следствие чего-нибудь» [141, с. 895]. Любое действие производится на основании чего-либо и каким-либо образом определяется, т.е. оценивается. В связи с этим понятие «эффективный» необходимо дополнить понятием «пригодный (годный)» – «удовлетворяющий определенным требованиям» [141, с. 132].

Возникает вопрос: что такое пригодность вообще и профессиональная пригодность в частности? Так, К.К. Платонов опре-

деляет профессиональную пригодность как «психодиагностическую и психопрогностическую оценку личности и организма человека по взаимодействию его профессиональных способностей и социальных условий деятельности» [150, с. 106]. В свою очередь, анализируя понятие годности человека к труду, Е.А. Климов выделил высшую степень профессиональной пригодности – «призвание (данного человека к данной профессии, области деятельности) – это высший уровень профессиональной пригодности на данном этапе развития человека как труженика. Эта степень профессиональной пригодности характеризуется тем, что во всех основных элементах ее структуры есть явные признаки соответствия человека требованиям деятельности» [87, с. 83-84].

В психологическом словаре профессиональная пригодность определяется как «совокупность психологических и психофизических особенностей человека, необходимых и достаточных для достижения им при наличии специальных знаний, умений и навыков общественно приемлемой эффективности труда». Причем профессионально пригодный работник – это не только сформированные «отдельные функциональные системы, психические процессы человека, но и его личность как социально-профессиональный тип с определенными ценностными ориентациями, характером, особенностями межгруппового и внутригруппового общения и т.п.» [162, с. 289].

Таким образом, для понимания понятия «профессиональная пригодность» необходимо учитывать наличие определенных установленных требований, в соответствии с которыми происходит процесс оценки качества работы конкретного человека в конкретной профессии.

Рассматриваемое нами понятие эффективности педагогической деятельности включает, помимо перечисленного, и саму педагогическую деятельность.

Традиционно для отечественной психологии определение деятельности как процесса «активного взаимодействия человека с окружающей средой, в котором он достигает сознательно поставленную цель» [162, с. 58]. Деятельность – «это взаимодействие человека или группы и мира, в процессе которого человек

сознательно и целенаправленно изменяет мир и себя» [162, с. 34].

Существенным моментом при определении понятия «деятельность», по мнению В.Д. Шадрикова, является именно изменение, или преобразование, себя. «В процессе деятельности человек не только преобразует окружающий мир, но преобразует и самого себя» [197, с. 6]. Таким образом, деятельность имеет сознательный и целенаправленный характер. Ее основными, структурообразующими компонентами, являются цель, мотивы, действия и результат деятельности. В деятельности любого рода (медицинской, педагогической, политической и пр.) присутствуют данные компоненты.

Обратимся к анализу понятия «педагогическая деятельность», в отношении которой следует отметить, что это особый, отличающийся от других видов деятельности, обладающий своей спецификой.

А.К. Маркова определяет ее как «профессиональную активность учителя, в которой с помощью различных средств воздействия на учащихся решаются задачи их обучения и воспитания» [122, с. 9]. Б.Т. Лихачев пишет, что «педагогическая деятельность – особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями» [91, с. 154].

И.А. Зимняя определяет педагогическую деятельность как «воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования» [77, с. 262].

Исходя из представленных определений, можно заключить, что педагогическая деятельность обладает рядом специфических свойств, таких как: целенаправленность, общественная значимость, направленность на ребенка; результатом имеет развитие личности ребенка.

При определении понятия эффективности педагогической деятельности следует рассмотреть вопрос о структуре педагогической деятельности. И.А. Зимняя выделяет в деятельности учи-

теля следующие компоненты: цели деятельности, мотивация, педагогические функции и умения, стиль деятельности, предмет, средства, способы, продукт и результат [77].

Н.В. Кузьмина выделяет в деятельности учителя, прежде всего, две поддеятельности. К ним относятся «общепедагогическая и профессионально-педагогическая деятельность» [104, с. 8]. Собственно предметом изучения педагогической психологии является деятельность профессионально-педагогическая, требующая от человека не просто педагогических знаний и умений, но «высокой квалификации и мастерства» [104, с. 9].

Определяя содержание профессиональной деятельности учителя, Н.В. Кузьмина пишет, что «структура профессионально-педагогической деятельности является психологической, поскольку носителем ее является человек» [104, с. 12]. Главными, объективно существующими компонентами деятельности учителя выступают «конструктивная, организаторская и коммуникативная области» [104, с. 12]. Конструктивная деятельность – это «деятельность, связанная с отбором, композицией, проектированием учебно-воспитательного материала, созданием планов» [104, с. 82]. Тесно связана с ней организаторская деятельность, которая является «одновременно реализацией на практике проектов учителя и условием более целенаправленного и реального проектирования» [104, с. 91].

В отношении коммуникативного компонента деятельности Н.В. Кузьмина пишет, что «и конструктивная, и организаторская деятельности могут быть успешными только в том случае, если учитель в их процессе умеет устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися» [104, с. 12].

А.К. Маркова [119-122], называя труд учителя «многомерной реальностью», выделяет пять его составляющих. К ним относятся: деятельность учителя, общение, его личность, обученность и воспитанность школьников. Причем наличие двух последних составляющих, являясь, с одной стороны, прямыми результатами работы учителя, с другой – выступает определенными факторами регуляции, контроля деятельности учителя.

Описанные автором пять компонентов труда учителя дополнительно включают собственные составляющие. К ним относятся профессиональные (объективно необходимые) психологиче-

ские и педагогические знания, профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения, профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией, личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. Соотношение знаний, умений, позиций и личностных особенностей автор называет «психологическим модулем профессии учителя» [122, с. 8].

В свою очередь Л.М. Митина [126] представляет труд учителя в виде многомерного пространства, что обосновывается, по мнению автора, «идеями целостности, единства, системной организации труда учителя» [126, с. 27]. Это многомерное пространство труда учителя включает в себя три области, взаимосвязанные части: личность учителя, педагогическая деятельность и педагогическое общение «при превалирующей роли личности педагога» [126, с. 27]. Названные компоненты труда учителя составляют так называемую «целостную психическую реальность». Именно в «психологизации» сознания и деятельности учителя Л.М. Митина видит «одно из коренных условий образования современного педагога» [126, с. 4].

Итак, с одной стороны, в определении понятия эффективности педагогической деятельности не возникает особых затруднений. Эффективность педагогической деятельности – это качество прямого результата работы учителя – обученности и воспитанности учащихся.

С другой стороны, это узкое понимание понятия и содержания эффективности работы учителя. И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Н.В. Кузьмина, говоря о деятельности вообще, и педагогической в частности, указывают на изменения в личности самого учителя в процессе деятельности. Это расширяет понимание эффективности педагогической деятельности как деятельности, результатом которой являются изменения не только личности учащихся, но и самого учителя. Ниже мы более подробно остановимся на этом вопросе.

Несмотря на имеющиеся различия в содержании исследований А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, Л.М. Митиной и др., все они объединены идеей комплексного, системного изучения труда учителя. Общим моментом для каждого из представленных

подходов является рассмотрение профессиональной деятельности учителя как полиструктурного образования.

В исследованиях Н.В. Кузьминой следует выделить такие ключевые понятия, как «педагогическое мастерство», «личность учителя» и «профессиональные педагогические способности». Изучение психологической структуры деятельности педагога направлено на то, чтобы «выяснить, какие области в ней на различных уровнях мастерства учителя, способностей и при различном стаже его работы являются ведущими, какие трудности преодолеваются в первую очередь, на каких аспектах деятельности учитель сосредоточивает свое внимание при различных уровнях мастерства» [104, с. 13].

Определение сформированности определенных личностных качеств, уровня мастерства, уровня развития педагогических способностей видится Н.В. Кузьминой процессом достаточно трудоемким. С этим связан и тот объем исследовательской работы, который предполагает использование следующих методов. К ним автор относит «лонгитюдное монографическое исследование с помощью наблюдения, бесед, анализа деятельности студентов в педагогическом учебном заведении, молодых учителей с первых шагов в школе вплоть до получения ими устойчивых положительных результатов, учителей опытных, а также учителей – признанных мастеров своего дела» [104, с. 14]. Соответственно, изучение эффективности работы педагога включает в себя изучение всей образовательной среды. Сюда относится не только анализ результатов работы самого учителя, но и оценка его со стороны коллег, учеников.

К особой группе исследовательских методов Н.В. Кузьмина относит методы статистического сбора и обработки информации. Их ценность определяется появлением возможности такого подхода к проблеме, который основан «на сравнении особенностей в деятельности, качествах личности разных по уровню мастерства, способностей и стажу работы групп учителей» [104, с. 14].

Еще раз отметим, что ключевая идея в исследованиях Н.В. Кузьминой определяется комплексным, многосторонним изучением деятельности педагога. Только оно может дать объек-

тивную картину сформированности его личности, его способностей, уровня его мастерства.

В работах А.К. Марковой ведущим выступает понятие профессиональной компетентности. Автор стремится выйти за рамки узкого понимания компетентности как «знания, осведомленности, авторитетности в какой-либо области» [122, с. 281]. Профессионально компетентный – тот учитель, который не просто на высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, общение, реализует свою личность, добивается высоких результатов обученности и воспитанности учеников. Компетентность учителя определяется «реальным соотношением его профессиональных знаний и умений, с одной стороны, и профессиональных позиций, психологических качеств – с другой» [122, с. 9].

Изучение профессиональной компетентности учителя основано на постановке и реализации определенных задач. Наиболее значимыми среди них являются следующие:

1. Определение направлений и перспектив дальнейшего внутреннего роста, укрепление адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции, психологической защищенности учителя.

2. Сохранение или коррекция существующего положения учителя.

3. Дифференцированная оплата труда учителей в зависимости не от стажа, а от уровня профессионализма.

Рассматривая методы анализа эффективности педагогической деятельности учителя, А.К. Маркова допускает весьма широкое применение разнообразного диагностического аппарата. Однако все его многообразие она сводит к двум подходам:

а) первый – это методы объективного изучения труда, «когда изучение труда учителя осуществляется по объективным показателям развития школьников, которые проверяются экспертами» [122, с. 109];

б) ко второму подходу относятся субъективные методы, предполагающие проведение анализа деятельности на основе того, что учитель сообщает о себе сам, на основе его самооценки, самоанализа.

В процессе изучения профессиональной педагогической компетентности А.К. Маркова стремится как можно более полно

отстраниться от субъективности в оценке труда учителя и предлагает ряд условий, которых рекомендуется придерживаться при оценке:

1. Изучение профессиональной компетентности должно носить не только диагностический, но и прогностический характер.

2. При оценке нужно исходить из возможности компенсации учителем недостаточно сформированных профессиональных качеств за счет качественно лучшего развития других.

3. Анализируя успехи и неудачи учителя, необходимо ориентироваться не на сравнение с другими учителями, а учитывать логику индивидуального профессионального развития данного учителя.

В работах Л.М. Митиной личность учителя рассматривается как структурообразующая категория всей его профессиональной деятельности. Как отмечалось нами ранее, профессиональная педагогическая деятельность состоит из трех взаимосвязанных областей – деятельности, общения и личности учителя. Под педагогической деятельностью автор подразумевает «профессиональную активность учителя, направленную на решение задач развития и обучения подрастающего поколения» [126, с. 28]. Структура деятельности учителя включает в себя подкомпоненты педагогических задач, педагогических средств и способов решения задач образования. Третий подкомпонент направлен на осознание и коррекцию педагогом своего труда – это анализ и коррекция педагогических действий учителя. Если первые два подкомпонента имеют направленность на ребенка, то анализ и оценка педагогических действий – это направленность на самого себя, это «изучение уровня своего педагогического мастерства через анализ процессуальной и результативной сторон своего труда» [126, с. 30].

Роль общения в работе учителя нельзя переоценить. Психологическое взаимодействие педагога с ребенком Л.М. Митина называет главным «инструментом» содействия психическому развитию ребенка. Через общение с субъектами педагогического процесса (ученики, родители, коллеги и т.д.) учитель реализует образовательные цели и задачи. Главной особенностью педагогического общения выступает его опосредованность личностью

самого учителя: «Педагогическая профессия – профессия личностная», – пишет Л.М. Митина.

Структура личности педагога так же, как и остальных компонентов деятельности, включает в себя несколько подкомпонентов. К ним относятся педагогическое целеполагание, мышление, направленность, рефлексия и такт. Высокий уровень развития этих качеств, черт личности педагога «облегчает выполнение профессиональной деятельности и приводит к выработке оптимальных способов и приемов ее осуществления» [126, с. 52]. Особую роль автор в данной структуре качеств отводит педагогической направленности.

С одной стороны, может показаться, что только гармоничное развитие и соотношение названных качеств личности может привести к высокой эффективности деятельности педагога. Однако Л.М. Митина ставит во главу угла не пропорциональное развитие всех качеств личности, а «максимальное развитие тех способностей, которые создают доминирующую направленность личности педагога» [126, с. 57]. Подобное развитие способностей может быть обеспечено лишь педагогической направленностью, которой Л.М. Митина отводит роль центральной мотивирующей силы, которая «подчинена единому мотиву, доминирующему и на сознательном, и на бессознательном уровне» [126, с. 58].

При анализе эффективности деятельности педагога Л.М. Митина выделяет следующие интегральные характеристики личности и труда учителя: направленность, компетентность и гибкость. Эти характеристики, являясь ключевыми понятиями при анализе труда учителя, «являются характеристиками его личности как субъекта жизнедеятельности и обуславливают не только эффективность педагогического труда в целом, но и профессиональное развитие учителя, понимаемое как динамический и непрерывный процесс самопроектирования личности» [126, с. 59].

В представленных исследованиях педагогической деятельности важно отметить общий момент, объединяющий их. Для всех них характерно придание первостепенной роли личности учителя. Она понимается как системообразующая единица всего педагогического процесса. Именно от личности педагога в большей

степени зависит эффективность как его профессиональной деятельности, так и всего педагогического процесса.

Вопросы для повторения

1. Дайте определение понятия «профессиональная пригодность».
2. Какие компоненты структуры педагогической деятельности выделяются в работах А.К. Марковой, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой и Л.М. Митиной?
3. Что понимает под профессиональным мастерством Н.В. Кузьмина?
4. Что в исследованиях А.К. Марковой понимается под профессиональной компетентностью?
5. Почему личность учителя рассматривается Л.М. Митиной как структурообразующая категория всей его профессиональной деятельности?

Темы для написания рефератов

1. Структура педагогической деятельности в исследованиях А.К. Марковой.
2. Проблема педагогических способностей.
3. Профессиональная компетентность в педагогической деятельности.
4. Методы исследования профессионального мастерства.
5. Проблема личности учителя в работах Л.М. Митиной.

II.2. Параметры оценки эффективности педагогической деятельности

Ранее нами были рассмотрены общие вопросы структуры и содержания деятельности профессионала, определены компоненты структуры педагогической деятельности учителя. В данном параграфе мы рассмотрим те компоненты профессиональной деятельности, которые предлагают анализировать исследователи при изучении эффективности деятельности.

К.К. Платонов оценку эффективности профессиональной деятельности предлагает проводить в ходе трудовой экспертизы. Объектом трудовой экспертизы выступают взаимоотношения человека и труда. Подобные взаимоотношения строятся на осно-

ве собственно профессиональной деятельности и динамики развития личности профессионала. Исходя из этого, К. К. Платонов предлагает проводить трудовую экспертизу именно этих двух параметров деятельности.

Профессиональная деятельность включает в себя два типа поддеятельностей. Первая поддеятельность – практическая, включающая сознательное изменение природного и социального мира (т.е. все возможные практические действия работника, направленные на получение результата).

Ко второму типу поддеятельности относится познание и объяснение мира, нахождение и обоснование в процессе мысленного эксперимента способов практической деятельности [151, с. 46]. К ним относятся процессы целеполагания, планирования, анализа. В свою очередь, при анализе деятельности рассмотрению подлежат ее цель, мотивы, средства и результат.

Однако изучение лишь действий работника будет неполным при определении того или иного уровня профессионализации. Личностные характеристики работника выступают неотъемлемым компонентом анализа эффективности деятельности. Без учета их роли анализ будет неполным.

Выделение К.К. Платоновым четырех подструктур личности, к которым он относит направленность, опыт, особенности психических процессов и биопсихические свойства, обосновано рядом критериев: первый – соотношение биологического и социального в человеке; второй – «внутренняя близость черт личности, входящих в каждую из них»; «третьим критерием выделенных четырех основных подструктур является то, что каждая из них имеет свой особый, основной для нее вид формирования»; «четвертым по рассматриваемому порядку, а по существу – наиболее значимым критерием выделения именно этих подструктур является объективно существующая иерархическая зависимость этих подструктур»; пятый критерий «возвращает читателя к четырем этапам изучения советскими психологами личности, которые доказали объективную реальность каждой из четырех подструктур личности» [151, с. 123–124]. Указанные критерии выделения подструктур личности образуют группу показателей, характеризующих особенности каждой подструктуры личности. Основные показатели подструктур представлены в таблице [151].

Схема иерархии основных рядоположенных подструктур

Подструктура личности	Подструктуры подструктур	Соотношение социального и биологического	Уровень анализа	Виды формирования
Направленность личности	Убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания	Биологического почти нет	Социально-психологический	Воспитание
Опыт	Привычки, умения, навыки, знания	Значительно больше социального	Психолого-педагогический	Обучение
Особенности психических процессов	Воля, чувства, восприятие, мышление, ощущения, эмоции, память	Чаще больше социального	Индивидуально-психологический	Упражнение
Биопсихические свойства	Темперамент, половые, возрастные свойства	Социального почти нет	Психофизиологический, нейропсихологический	Тренировка

Соответственно выделению социально и биологически обусловленных подструктур личности К.К. Платонов выделяет два типа трудовой экспертизы. Первая – психологическая трудовая экспертиза, изучающая социально обусловленные подструктуры личности: направленность, опыт, особенности психических процессов. Вторая – врачебно-трудовая экспертиза, предназначенная для оценки развития биопсихических свойств. Итак, комплексность оценки эффективности трудовой деятельности достигается именно комплексным анализом всех указанных подструктур личности.

Здесь важно отметить следующее: предлагаемая К.К. Платоновым комплексная оценка эффективности трудовой деятельности является своего рода результатом разработанной им концепции динамической функциональной структуры личности. Динамичность и функциональность в этой концепции определяются теоретическим пониманием структуры «не как атрибута любой системы, а как объективно существующего взаимодействия реально существующего психического явления, взятого за целое (в

частности личности), а также реально существующих его подструктур, элементов и их всесторонних связей» [151, с. 120].

Таким образом, комплексное изучение эффективности профессиональной деятельности предполагает анализ и самой деятельности работника, и его индивидуально-типологических особенностей, определяющих успешность той или иной деятельности.

В.Д. Шадриков, прежде чем обратиться к анализу собственно эффективности деятельности, определяет общую задачу изучения деятельности. Так, он пишет, что «задачей психологического изучения деятельности является раскрытие того, как в процессе этой деятельности осуществляется субъективное отражение действительности и каков механизм психической регуляции деятельности. Ее задачей является также изучение влияния деятельности на развитие психологических функций, процессов, состояний и свойств человека» [197, с. 22].

Задача психологического изучения деятельности в теории В.Д. Шадрикова, комплексное изучение эффективности профессиональной деятельности у К.К. Платонова строятся на одном из двух главных признаков деятельности, предполагающем получение некоторого результата. «Он может быть представлен, однако, не только в форме какого-либо продукта (изделия, ценности и др.), но и в виде освоения человеком тех или иных знаний, умений, других форм социального опыта» [197, с. 183].

Анализ эффективности трудовой деятельности В.Д. Шадриков предлагает проводить в двух направлениях. Первое, результативное, предполагает изучение результата деятельности, того, что человек получает в итоге деятельности. Характеристиками результата, или параметрами получаемого продукта, выступают «количественные и качественные показатели, по которым оценивается эффективность деятельности» [197, с. 27]. К таковым автор относит производительность, качество и надежность.

Помимо изучения результата, или продукта, деятельности работника, анализ эффективности предполагает изучение психологической структуры деятельности. К компонентам деятельности, образующим ее психологическую структуру, В.Д. Шадриков относит мотивы деятельности, цели деятельности, программу деятельности, информационную основу деятельности, принятие

решений, подсистему деятельностно-важных качеств. Анализируемые компоненты являются функциональными блоками психологической структуры деятельности. Под психологической структурой деятельности понимается «целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют и реализуют деятельность» [197, с. 30].

Именно «целостное единство» функциональных блоков, по словам В.Д. Шадрикова, позволяет лишь условно выделять представленные психологические компоненты в отдельные функциональные блоки. По сути, все они настолько тесно взаимосвязаны друг с другом, что выделение их в отдельные блоки возможно только лишь с целью научного исследования.

Таким образом, в теории В.Д. Шадрикова анализ эффективности деятельности предполагает изучение, во-первых, результата, продукта деятельности и, во-вторых, психологической структуры, внутреннего психологического содержания самой деятельности.

Основание к подобному изучению деятельности как активности личности мы находим в работах А.Г. Ковалева. Он пишет, что «во взаимоотношении личности и среды необходимо учитывать активность личности, в той или иной мере изменяющей обстоятельства в интересах общества и самой личности. В процессе деятельности человек, изменяя обстоятельства, изменяется и сам, растет и развивается. Активная деятельность – основное условие формирования способностей и характера» [90, с. 268-269].

При изучении эффективности профессиональной деятельности в работах Е.А. Климова так же значительное внимание уделяется анализу психологической структуры деятельности. Приоритетным направлением изучения эффективности деятельности является соотношение личностных и физиологических особенностей работника. Причем в основе анализа лежит изучение профессионально важных качеств личности, влияющих на эффективность осуществления отдельных форм профессиональной активности и профессионализации в целом.

Центральное место при анализе отводится ценностно-смысловым характеристикам личности, к которым Е.А. Климов

относит такие качества, как идейный, моральный облик человека как члена коллектива, общества; отношение к труду, профессии, интересы и склонности к данной области деятельности. Не менее важная роль отводится изучению единичных, частных, специальных способностей – «тех личных качеств, которые важны для данной работы, профессии» [87, с. 81]. Далее производится анализ общей дееспособности работника, понимаемой автором не в узком физиологическом смысле, а широко. То есть изучение и познавательной, умственной дееспособности. Помимо этого изучаются навыки, привычки, знания и опыт работника.

В наших работах [Поваренков, 1991; 2002; 2006; 2008] ключевым выступает понятие личности профессионала. Неповторимость личности профессионала проявляется в индивидуальном наполнении профессионально важных и профессионально значимых качеств. Все многообразие качеств личности профессионала автор сводит к четырем подструктурам. К ним относятся профессиональная направленность, профессиональный опыт, профессиональная одаренность и профессиональное самосознание. Эти компоненты составляют структуру личности профессионала.

Под профессиональной направленностью Ю.П. Поваренков понимает структуру мотивов, побуждающих человека к деятельности. К мотивам профессиональной деятельности автор относит потребности, интересы, установки, убеждения, идеалы и др. Весь накопленный человеком опыт профессиональных знаний, умений и привычек составляет основу профессионального опыта. Он обеспечивает успешность реализации человеком профессиональных функций.

Особое место в структуре личности профессионала занимают общие, особенные и специальные способности. Они определяют не просто успешность функционирования личности как профессионала. Уровень их развития имеет прямое влияние на степень эффективности деятельности. Совместно с профессиональным опытом способности выступают основой для формирования профессионально важных качеств.

Отношение человека к себе как к профессионалу, работнику, проявляющееся в форме профессиональной самооценки, профессиональных притязаний, составляет основу профессиональ-

ного самосознания. В данном случае анализ личности профессионала идет по направлению изучения адекватности профессиональной самооценки, осознанию и принятию социально-профессиональных требований и собственных возможностей, уровня развития профессиональной рефлексии.

Следует отметить, что ключевое место в изучении эффективности профессиональной деятельности в рассмотренных исследованиях отводится личности работника. Конечно, процесс и результат деятельности анализируются наравне с ней, однако главным выступает именно личность профессионала, определяющая эффективность всего процесса трудовой деятельности.

Рассмотрев основные общепрофессиональные подходы к изучению эффективности деятельности, обратимся к исследованиям, изучающим эффективность деятельности педагогических работников.

В работах Н.В. Кузьминой, как было отмечено ранее, центральное место отводится понятию педагогических способностей, к которым автор относит конструктивные, организаторские и коммуникативные.

Под конструктивными способностями понимается способность проектировать личность ученика, отбирать и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям детей. Организаторские – способности включать учащихся в различные виды деятельности. Коммуникативные – способности устанавливать правильные взаимоотношения с учащимися и перестраивать их в соответствии с развитием детей и их требований к учителю.

Важно отметить, что выделение трех типов педагогических способностей обосновано трехкомпонентным содержанием педагогической деятельности. Н.В. Кузьмина пишет, что «конструктивная, организаторская и коммуникативная области – главные компоненты в структуре педагогической деятельности, эффективно в ней существующие» [104, с. 12]. Эти компоненты, образуя структуру педагогической деятельности, образуют, по словам автора, и психологическую структуру деятельности и личности учителя.

Однако анализ деятельности учителя не может быть ограничен изучением лишь педагогических способностей. Это зависит

от понимания Н.В. Кузьминой структуры способностей учителя. Способности Н.В. Кузьмина определяет как «индивидуальные психические свойства личности, которые делают человека пригодным к определенной деятельности, так как от них зависит легкость приобретения знаний и умений в той или другой деятельности, но развиваются эти психические свойства в процессе самой этой деятельности» [104, с. 133].

В работе учителя она выделяет три типа способностей: педагогические – конструктивные, организаторские и коммуникативные. Однако только педагогические способности, являясь своеобразной проекцией структуры деятельности учителя, не определяют в полной мере успешность работы педагога. Поэтому автор предлагает изучать общие и специальные способности.

Под общими способностями Н.В. Кузьмина понимает психофизиологические качества человека, к которым она относит, прежде всего, качества ума, речи и воображения. Наиболее характерным проявлением умственных общих способностей учителя является педагогическая наблюдательность.

В отношении специальных педагогических способностей автор не ограничивается лишь специальными способностями к преподаваемому предмету. По словам Н.В. Кузьминой, «педагоги могут иметь специальные способности, непосредственно не связанные с преподаваемым предметом (учитель математики – литературные и артистические способности, учитель биологии и географии – музыкальные и т.д.)» [104, с. 133]. Общие и специальные педагогические способности не являются своего рода второстепенными способностями. По мнению автора, все эти способности действуют в совокупности и в совокупности же определяют эффективность деятельности учителя.

Проведенные Н.В. Кузьминой исследования позволяют говорить о том, что имеется большая зависимость уровня развития педагогических способностей от одаренности человека в области общих и специальных способностей.

В связи с этим изучение эффективности педагогической деятельности не должно ограничиваться лишь собственно педагогическими способностями, соответствием их структуре деятельности учителя. Все многообразие личности и деятельности педагога должно стать объектом анализа.

Не менее тщательно, чем у Н.В. Кузьминой, анализу подвергается педагогическая деятельность в работах А.К. Марковой. И если объектом анализа для Н.В. Кузьминой выступают способности учителя, то в работах А.К. Марковой таким объектом выступает профессиональная компетентность учителя, под которой понимается такой труд учителя, где «на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, где достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников» [122, с. 8].

Профессиональная компетентность учителя как объект анализа реализуется в профессионально-педагогической деятельности. Через последнюю учитель реализует себя как профессионала. Причем реализация происходит в отмеченных ранее областях его работы: педагогической деятельности, общении, личности учителя, обученности и воспитанности учеников. Для каждого из указанных блоков деятельности учителя автор выделяет определенные качества, уровень развития которых и определяет общую профессиональную компетентность. К ним относятся профессиональные знания, умения и позиции:

а) профессиональные знания – теоретические и практические сведения о закономерностях педагогической деятельности, особенностях личностного развития личности учителя и т.д.;

б) профессиональные педагогические умения – педагогические действия учителя, образующие в своей совокупности «техники» в труде учителя;

в) к профессиональным психологическим позициям относятся система отношений учителя к себе, к ученику, к коллегам; профессиональная самооценка и профессиональные притязания учителя и т.д.

Особенности познавательной и мотивационной сферы учителя образуют его индивидуальные психологические особенности.

Задачей изучения эффективности труда учителя выступает не просто констатация определенного уровня развития того или иного компонента. Перед исследователем ставится задача увидеть, насколько эффективно взаимодействуют в труде учителя различные компоненты, насколько это соотношение способствует большей результативности деятельности. Это позволяет не

просто констатировать определенный уровень профессионального развития учителя, это позволяет наметить определенные пути повышения эффективности труда педагога.

Одну из принципиальных особенностей профессиональной компетентности А.К. Маркова видит в неравномерности развития ее составляющих: «Видеть внутреннюю динамику – это и означает оценить профессиональную компетентность учителя, сделать прогноз его профессионального роста» [122, с. 10]. Определение внутренней динамики, по мнению А.К. Марковой, позволит стимулировать учителя к осознанию и решению своих профессиональных проблем.

Подводя итоги данного параграфа, следует отметить ряд важных моментов. Изучение эффективности деятельности учителя, как справедливо отмечают и Н.В. Кузьмина, и А.К. Маркова, не должно ограничиваться только констатацией определенного уровня развития отдельных компонентов педагогической деятельности. Они исходят из положения, что эффективность определяется, прежде всего, уровнем развития каждой составляющей труда учителя. Изучать необходимо реальное соотношение в труде этих параметров профессиональной деятельности, насколько это соотношение эффективно. В труде учителя разные параметры обладают столь же различной степенью развития, высокий уровень одного может компенсировать недостаточное развитие другого, то есть может происходить взаимозаменяемость, взаимная компенсация. И если эта компенсация плодотворно сказывается на эффективности деятельности, то значит, и сама деятельность может считаться эффективной.

Следующим важным моментом является изучение труда в его динамике. Точнее, изучение должно строиться на основе учета реальной и потенциальной динамики развития учителя, что позволяет при анализе не только констатировать определенный уровень развития учителя, но и наметить конкретные пути коррекции педагогической деятельности.

Вопросы для повторения

1. В чем состоит цель психологической трудовой и врачебно-трудовой экспертиз в теории К.К. Платонова?
2. Какие направления анализа эффективности трудовой деятельности выделяет В.Д. Шадриков?
3. Что является приоритетным направлением изучения эффективности деятельности в теории Е.А. Климова?
4. Какой психологический феномен является ключевым для анализа эффективности профессиональной деятельности в исследованиях Ю.П. Поваренкова?
5. Как предлагается проводить оценку эффективности педагогической деятельности в работах Н.В. Кузьминой и А.К. Марковой?

Темы для написания рефератов

1. Содержание трудовой экспертизы в теории К.К. Платонова.
2. Методы оценки эффективности трудовой деятельности в теории В.Д. Шадрикова.
3. Формы и методы изучения эффективности деятельности в теории Е.А. Климова.
4. Методы анализа эффективности профессиональной деятельности в исследованиях Ю.П. Поваренкова.
5. Оценка эффективности педагогической деятельности в работах Н.В. Кузьминой и А.К. Марковой.

II.3. Критерии оценки эффективности педагогической деятельности

Как было показано нами ранее, под критерием понимается «мерило оценки, суждения, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо» [141, с. 298]. Так или иначе, критерий – то, на основании чего делается оценка какого-либо явления, предмета. В рамках предмета нашего исследования критерий – это вся совокупность определенных характеристик труда учителя, на основании которых следует говорить о той или иной степени эффективности его профессиональной деятельности.

Немалое количество исследований в области критериев профессионального развития привело, с одной стороны, к широкой разработке данного вопроса. Было выработано большое количество критериев как в рамках общепрофессиональной теории деятельности, так и в рамках психологии деятельности учителя. К ним могут быть отнесены критерии производительности, качества и надежности, профессиональной пригодности, компетентности и мастерства и т.д. Однако сложным оказалось выделить и научно обосновать общую систему критериев эффективности педагогической деятельности, на основании которой было бы возможным производить оценку труда работника. Н.В. Ключева указывает на «отсутствие научно обоснованных критериев оценки деятельности педагогических работников» как на одну из причин сложности изучения психологии труда учителя [148, с. 83].

По нашему мнению, ключевым условием при выделении критериев профессионального развития должна быть их диахроничность. Они должны быть «сквозными», «работать» на всех стадиях становления профессионала. Диахроничность критериев профессионализации реализуется на основе их конкретизации на каждой стадии становления профессионала в соответствии с конкретной ситуацией профессионального развития» [156, с. 87].

Важно также отметить и тот факт, что при выделении критериев эффективности работы не следует останавливаться лишь на изучении конечного продукта, результата деятельности. Как было показано нами в параграфе о параметрах оценки эффективности деятельности, изучение должно строиться на основе анализа и самой личности работника, его профессиональных способностей, качеств. Обратимся теперь к анализу различных подходов к определению критериев эффективности профессиональной и педагогической деятельности.

В.Д. Шадриковым были предложены три критерия (в авторской концепции – три основных параметра деятельности), согласно которым производится определение уровня эффективности деятельности. Такие критерии, как производительность, качество и надежность, характеризуют результат деятельности. Применительно к деятельности педагога производительность может выступать в форме количества учеников, поступивших в

вуз; качество – количество учеников, обучающихся с той или иной оценкой; надежность – длительность сохранения приобретенных учениками знаний, умений и навыков по предмету.

Критерий профессиональной пригодности является ключевым в работах К.К. Платонова. Под пригодностью человека к труду автор понимает определенный уровень развития личности и функционирования организма работника. Профессиональная пригодность видится не просто как существующий уровень развития человека, но и как определенный прогноз профессиональной успешности работника, способности его в будущем эффективно решать профессиональные задачи. Высшим уровнем профессиональной пригодности, по мнению К.К. Платонова, является профессиональное мастерство. Оно понимается как «свойство личности, приобретенное в процессе ее опыта, как высший уровень освоения профессиональных умений в данной области на основе гибких навыков и творчества» [151, с. 164].

В свою очередь Е.А. Климов, анализируя понятие «годности» человека к труду, выделил высшую степень профессиональной пригодности – «призвание (данного человека к данной профессии, области деятельности) – это высший уровень профессиональной пригодности на данном этапе развития человека как труженика. Эта степень профессиональной пригодности характеризуется тем, что во всех основных элементах ее структуры есть явные признаки соответствия человека требованиям деятельности» [87, с. 83–84].

В подходах К.К. Платонова, Е.А. Климова можно найти общую черту. Определение уровня профессионализма работника осуществляется на основе соответствия его деятельности определенным установленным требованиям. Таким образом, одно из главных условий при определении критериев профессионального развития – наличие требований, которые и играют роль «мерила», или признака, на основании которого производится оценка.

В наших работах разработка критериев профессионализации основана на том, что оцениваться должна как сама профессиональная деятельность, так и личность работника. Это основное положение позволило автору выделить три критерия профессионализации: *профессиональная продуктивность, профессиональ-*

ная идентичность и профессиональная зрелость. Под профессиональной продуктивностью понимается «эффективность профессионального развития личности и степень соответствия ее результатов социально-профессиональным требованиям» [156, с. 87].

Профессиональная идентичность характеризуется отношением человека к профессии, к профессиональному развитию как к средству удовлетворения своих потребностей, общих и специальных способностей. Среди представленных критериев наиболее «лично обусловленным» является критерий профессиональной зрелости. Он характеризуется степенью личностного регулирования своего профессионального развития, осознания собственного потенциала, способностей. Профессиональная зрелость проявляется в умении «соотносить свои возможности, потребности и профессиональные требования, выбирать наиболее оптимальную стратегию профессионального становления» [156, с. 87].

Следует еще раз обратить внимание на тот факт, что главное требование к критериям профессионализации – это их диахроничность. Критерии профессионального развития должны обеспечивать возможность их использования на каждой стадии профессионализации. Применительно к данным критериям мы можем, например, изучать профессиональную зрелость как на стадии вхождения в профессию, так и на стадии завершения активной профессиональной деятельности. Естественно, что профессиональная зрелость вообще будет находиться на разных уровнях развития, на разных стадиях профессионализации. Поэтому проблематичным будет какое-то сравнение уровня развития специалистов на разных стадиях профессиональной деятельности. Для каждой стадии характерен свой уровень профессиональной зрелости, идентичности и продуктивности.

Следующим важным моментом является положение, согласно которому «нельзя судить об уровне профессионального становления личности лишь по одному критерию профессионализации» [156, с. 88]. В процессе профессионализации представленные критерии образуют своеобразный интегральный, или комплексный, критерий, на основе которого возможно делать вывод об уровне профессионального развития человека.

В исследованиях, посвященных собственно педагогической деятельности, вопрос о критериях эффективности профессионального развития не получил такого широкого рассмотрения как, например, изучение параметров оценки эффективности деятельности учителя. Видимо, сложность в данном случае определяется особенностями самой педагогической деятельности, многообразием параметров анализа деятельности.

В исследованиях Н.В. Кузьминой в качестве критерия оценки выступает понятие профессионального мастерства как определенного уровня развития профессионально-педагогических способностей. Процесс оценки направлен на определение мастерства учителя исходя из трех его уровней:

а) «мастерства нет, но тем не менее какие-то компоненты в деятельности учителя и его личности обуславливают возможность ее осуществления»;

б) «про учителя говорят: «хороший учитель», «почти мастер», но по каким-то признакам его не считают мастером; учителя характеризуют как мастера своего дела»;

в) критерием мастерства как уровня развития профессионально-педагогических способностей выступает «система и последовательность, высокие результаты деятельности учителя, проверенные педагогическим коллективом, признание влияния учителя на себя самих детьми» [104, с. 14].

Критерий профессионального мастерства неоднократно рассматривается в работах ученых. Однако следует отметить, что в работах Н.В. Кузьминой при тщательном анализе параметров анализа деятельности учителя критерий профессионального мастерства не получил дальнейшей разработки. Автором был накоплен богатый экспериментальный материал, и, по всей видимости, это богатство и затруднило дальнейшую детализацию рассматриваемого критерия.

С позиции совершенствования профессиональной компетентности рассматривает эффективность деятельности учителя А.К. Маркова. Критерий профессиональной компетентности выступает в ее исследованиях признаком определенного уровня развития. Детализация компетентности учителя осуществляется через присвоение ему определенной категории. Для каждой категории, уровня развития характерны, во-первых, свои особен-

ности трудовой деятельности, а, во-вторых, свои способы преодоления профессиональных затруднений. Именно это и отличает учителя одного уровня от другого.

Оценка уровня развития учителя происходит по двум направлениям – оценка результативности работы и оценка отношения учителя к труду:

а) отношение к труду характеризуется отношением к самому себе как профессионалу, определение своего места в педагогической системе;

б) отношение к ученику – учащийся как субъект, или как объект деятельности;

в) отношение к профессии – стремление к поиску новых средств и способов деятельности;

г) отношение к педагогическим трудностям как средству решения педагогических задач.

Таким образом, и отношение к труду, и результативность выступают теми признаками, на основании которых делается вывод об эффективности деятельности учителя.

Автор выделяет следующие уровни профессионализации:

1. *Профессию учителя лучше оставить*: отсутствие интереса к ученику, к профессии, к своему профессиональному развитию. Наличие устойчивых недостатков и ошибок без стремления осознать их причины и устранить.

2. *Учитель – стажер после вуза*: вхождение в практику профессии, опробование своих сил, первые положительные результаты. Трудности связаны с практическим освоением деятельности учителя.

3. *Учитель*: овладение основами профессии, применение известных в науке и практике приемов. Повседневное решение нестандартных задач. Положительная результативность и эффективность. Преимущественная ориентация на знания учащихся. Затруднения побуждают думать, указывают на слабые места.

4. *Учитель-мастер*: владение высшими образцами известных в науке и практике приемов. Повседневное решение нестандартных педагогических задач; устойчивая высокая эффективность; передача опыта другим учителям. Возможность использования затруднений для достижения хорошего результата.

5. *Учитель-новатор*: поиск и использование отдельных оригинальных приемов или целостных оригинальных систем обучения и воспитания. Творчество, эффективность в поисках нового. Четкая ориентация на психическое развитие учащихся как главный результат труда. Сознательное использование затруднений с целью поиска и внедрения в практику нового.

6. *Учитель-исследователь*: стремление и умение изучать и оценивать значимость своих оригинальных идей или новых приемов других учителей, оценивание эффективности, оптимальности. С помощью затруднений учитель изучает свой труд.

7. *Учитель-профессионал*: постоянное стремление к психологическому саморазвитию, наличие предыдущих позитивных уровней. Психолог, осуществляющий все поиски «от ученика» и для ученика; исследователь, новатор, мастер, индивидуальность. Сознательное создание ситуаций затруднений с целью их разрешения с помощью учеников [122, с. 134–135].

В теоретических и экспериментальных исследованиях Л.М. Митиной [Митина, 1990; 1994; 1997; 2004] понятию профессионального самосознания придается особая роль в регуляции деятельности учителя. Понятие профессионального самосознания рассматривается многосторонне: как критерий эффективности деятельности учителя, как фактор эффективности педагогической деятельности, как условие совершенствования деятельности и личности учителя.

Под профессиональным самосознанием учителя автор понимает «осознание педагогом себя в каждой из трех составляющих пространства педагогического труда: в системе своей профессиональной деятельности, в системе педагогического общения и в системе собственной личности» [126, с. 116]. Осознание учителем самого себя в своей профессиональной деятельности, являясь интегральным свойством, включает три компонента: когнитивный («Я-понимание»), аффективный («Я-отношение») и поведенческий («саморегуляция»).

Структура и содержание профессионального самосознания в концепции Л.М. Митиной представлена в таблице [126].

Структура профессионального самосознания

Компонент профессионального самосознания	Психологическое проявление	Протекание и развертывание процесса	Результат функционирования компонента
Когнитивный	Осознание, понимание себя	Самопознание	Система знаний о себе
Аффективный	Отношение к себе	Самооценивание	Отношение к себе как к личности
Поведенческий	Саморегуляция	Рефлексия, удовлетворенность	Самосознание

Раскрывая основное содержание этой структуры, мы сможем понять суть профессионального самосознания как критерия эффективности педагогической деятельности.

Как было указано выше, условием и одновременно результатом деятельности учителя является уровень его профессионального самосознания.

Когнитивный компонент профессионального самосознания включает в себя «осознание учителем себя в системе педагогической деятельности, в системе детерминированных этой деятельностью межличностных отношений и в системе его личностного развития, связанного с деятельностью и общением» [126, с. 116]. Автор предлагает рассматривать содержание каждого компонента с двух позиций: протекания и развертывания процесса (динамическая сторона компонента) и появление и наличие определенного продукта (результативная сторона компонента). Когнитивный процесс – это процесс самопознания, результатом которого является система знаний о себе.

Аффективный компонент проявляется в отношении к системе своих педагогических действий, к системе межличностных отношений, к своим профессионально значимым качествам в целом, к себе как к личности, профессионалу. Он проявляется в самооценивании, а его результатом является устойчивое обобщенное отношение учителя к себе.

Поведенческий компонент проявляется в процессе саморегуляции – «раскрытии резервных возможностей человека, а следовательно, развитии творческого потенциала личности» [126, с. 120].

Л.М. Митина выделяет два механизма саморегуляции – рефлексю как фиксатор процесса деятельности и удовлетворенность учителя собой и профессиональной деятельностью.

1. *Рефлексия*. Через отчуждение и объективизирование процесса деятельности рефлексия позволяет осознанно воздействовать на процесс педагогической деятельности.

2. *Удовлетворенность учителя собой и профессиональной деятельностью* понимается как «соотношение между мотивационно-ценностной сферой личности учителя и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих механизмов» [126, с. 120]. Таким образом, комплексное развитие и взаимодействие этих трех компонентов позволяет учителю развивать и совершенствовать свое профессиональное самосознание.

Как процесс профессиональное самосознание регулирует эффективность деятельности учителя. Как критерий эффективности педагогической деятельности профессиональное самосознание обладает определенным уровнем развития, проявляющимся в деятельности учителя.

Подводя итоги рассмотрения вопроса о критериях оценки эффективности педагогической деятельности, следует сделать ряд выводов.

Во-первых. Анализ существующих подходов к пониманию эффективности профессиональной деятельности позволяет выделить большое количество критериев эффективности деятельности: профессиональное мастерство, профессиональная пригодность, профессиональная компетентность и т.д. Важным при определении содержания критериев эффективности является понимание цели профессиональной деятельности как преобразования объективной реальности и преобразования личности работника.

Во-вторых. Представляется недостаточно перспективным понимание критериев эффективности деятельности учителя только лишь с результативной стороны – как обученности и воспитанности учеников. Особенности формирования личности педагога в процессе профессионализации выступают важным фактором эффективности профессиональной деятельности. Поэтому и сам

процесс профессионального развития является критерием эффективности профессиональной деятельности.

В-третьих. Предложенное в работах В.Д. Шадрикова и конкретизированное в нашей концепции становления профессионала свойство диахроничности критериев профессионального развития позволяет говорить о необходимости поиска универсальных критериев эффективности. В концепции профессионального развития наиболее подробно выделяются в качестве таких критериев профессиональная продуктивность, профессиональная идентичность и профессиональная зрелость. В концепции профессионального развития учителя Л.М. Митиной в качестве такого критерия выделяется понятие профессионального самосознания.

Вопросы для повторения

1. Какие требования к критериям профессионального развития выдвигает Ю.П. Поваренков?
2. Согласно каким критериям проводится определение уровня эффективности деятельности в теории системогенеза В.Д. Шадрикова?
3. Как конкретизируется критерий профессиональной пригодности в теории К.К. Платонова?
4. Какие уровни профессионализации выделяет А.К. Маркова?
5. Опишите структуру и содержание профессионального самосознания в концепции Л.М. Митиной.

Темы для написания рефератов

1. Критерии профессионализации в исследованиях Ю.П. Поваренкова.
2. Профессиональная пригодность как критерий эффективности деятельности.
3. Уровни профессионализации в теории А.К. Марковой.
4. Профессиональное мастерство как высший уровень профессионального развития учителя.
5. Методы развития профессионального самосознания учителя.

Глава III. Психологический анализ эффективности педагогической деятельности

III.1. Программа эмпирического исследования эффективности педагогической деятельности

Проведенный выше теоретический анализ проблемы эффективности педагогической деятельности позволил сформулировать ряд наиболее важных положений, эмпирическая проверка которых составила предмет третьей главы нашей работы.

Во-первых, эффективность педагогической деятельности как результативность работы учителя может быть зафиксирована в форме оценки педагогической деятельности учителя различными участниками образовательного процесса. Оценивание работы учителя с позиции трех наиболее активных участников образовательного процесса: учащихся, родителей и методистов – дает возможность не просто комплексно оценить результаты работы учителя, но прежде всего показать, что к учителю на протяжении всего процесса профессиональной педагогической деятельности предъявляются требования, принципиально отличающиеся друг от друга.

Во-вторых, анализ психологической структуры педагогической деятельности показал, что наиболее важными индивидуально-психологическими особенностями учителя принято считать особенности его личности, деятельности и педагогического общения. Причем чаще всего исследователи отводят личностным характеристикам особое, наиболее важное место в обеспечении эффективности его труда.

Однако в самом факте констатирования влияния индивидуально-психологических особенностей на эффективность труда учителя заложено важнейшее противоречие – указывая на влияние особенностей личности и деятельности учителя на его работу, в большинстве исследований проводится анализ какой-либо одной (пусть важной, но лишь одной из нескольких) стороны его личности – профессиональной направленности, удовлетворенности трудом, самооценки и т.д.

В-третьих, исходя из того, что психическое развитие учителя на протяжении всего процесса профессионального развития пре-

терпевает не только количественные, но и качественные изменения (в форме изменения структуры личности, структуры познавательных способностей и т.п.), можно предположить, что и эффективность его работы, будучи связанной с индивидуально-психологическими особенностями учителя, также будет подвержена качественным изменениям в зависимости от стажа профессиональной деятельности.

Указанные положения, а также ряд других, определили содержание третьей главы нашей работы, целью которой является анализ взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей личности учителя и эффективности его профессиональной деятельности. Конкретизируя цель эмпирического анализа, отметим, что он направлен на решение трех основных задач: во-первых, это анализ уровня, содержания и динамики эффективности педагогической деятельности; во-вторых, это анализ оценки работы учителя учащимися средней общеобразовательной школы в ее динамике в период всего процесса школьного обучения; в-третьих, это сравнительный анализ вклада индивидуально-психологических особенностей учителя в эффективность профессиональной педагогической деятельности.

С целью исследования указанных вопросов нами были использованы две группы методов – методы исследования эффективности педагогической деятельности и методы исследования уровня и содержания индивидуально-психологических особенностей учителя.

Методы исследования эффективности педагогической деятельности

Определяя в качестве субъектов оценки эффективности педагогической деятельности учащихся, их родителей и методистов, в нашей работе мы использовали опросники и анкеты, соответствующие предмету анализа.

1. Опросник «Ученик-учитель» (3-5 класс) [88].

Цель: оценка личности и деятельности учителя учащимися начальной школы.

Содержание: опросник содержит 8 вопросов и заданий, позволяющих оценить представления учащихся о своем учителе, а

также выявить их отношение к урокам и своему классу. По результатам опроса в количественной форме делается заключение об эффективности работы учителя с позиции учащихся начальной школы.

2. Анкета «Учитель-ученик» (6-8 класс) [88].

Цель: оценка личности деятельности учителя учащимися средней школы.

Содержание: анкета содержит 16 вопросов, относящихся к личности и деятельности учителя, на которые ученик дает один из двух вариантов ответов – «Да» или «Нет». По результатам анкетирования в количественной форме дается оценка эффективности работы учителя с позиции учащихся 6-8 классов средней школы.

3. «Опросный лист для экспертной оценки учителя среди учащихся-старшеклассников» (8-11 класс) [88].

Цель: оценка личности и деятельности учителя учащимися старшей школы.

Содержание: учащимся предлагается 12 утверждений, каждое из которых имеет два противоположных полюса: на одном – максимально положительная оценка работы учителя, на втором – максимально отрицательная. Учащиеся должны оценить работу учителя по пятибалльной шкале. По результатам опроса дается количественная оценка эффективности работы учителя, также возможно построение индивидуального профиля учителя.

4. «Опросный лист для экспертной оценки учителя среди родителей учащихся» [88].

Цель: оценка личности и деятельности учителя родителями учащихся средней общеобразовательной школы.

Содержание: родителям предлагается 10 утверждений, каждое из которых имеет как положительный, так и отрицательный полюс. Выбор степени согласия с утверждением осуществляется по пятибалльной шкале. По результатам опроса имеется возможность как количественной оценки эффективности деятельности учителя, так и построения индивидуального профиля деятельности учителя.

5. «Краткая графическая запись уровня профессиональной компетентности учителя» [88].

Цель: оценка личности и деятельности учителя среди методистов школ и Управлений образованием.

Содержание: опросник содержит 15 утверждений, разделенных на пять блоков, позволяющих оценить следующие составляющие деятельности учителя: педагогическая деятельность учителя, педагогическое общение учителя, личность учителя, обученность и обучаемость школьников, психологический аспект педагогической деятельности. По результатам оценки по десятибалльной шкале имеется возможность оценки эффективности деятельности как по отдельным блокам педагогической деятельности, так и по общему уровню эффективности.

Методы исследования уровня и содержания индивидуально-психологических особенностей учителя

1. «Тест структуры интеллекта» [51].

Автор: Р. Амтхауэр.

Цель: оценка четырех ведущих факторов интеллекта – вербального, счетно-арифметического, пространственного и мнемического.

Содержание: методика включает девять субтестов, которые дают возможность оценить девять частных и один общий (IQ) показатель развития интеллекта. Всего в тесте структуры интеллекта Р. Амтхауэра 176 заданий.

Наименования субтестов: осведомленность (ОС), исключение лишнего (ИЛ), поиск аналогий (ПА), определение общего (ОО), арифметический (АР), определение закономерностей (ОЗ), геометрическое сложение (ГС), пространственное воображение (ПВ), запоминание (З).

2. Тест «Шестнадцать личностных факторов» [51].

Автор: Р. Кеттелл.

Цель: измерение уровня выраженности 16-ти факторов личности.

Содержание: тест состоит из 187 вопросов, из которых от 20 до 26 вопросов относятся к каждому из измеряемых факторов (табл. 3). Полученные результаты выражаются в шкале стэнов с минимальным значением в 0 баллов, максимальным – 10, средним – 5,5 баллов. Перечень измеряемых факторов личности включает 16 наименований, каждое из которых имеет свое «техническое» и «бытовое» наименование.

Личностные факторы: (см. табл. 3).

Таблица 3

Факторы структуры личности по Р. Кэттеллу

Буквенный индекс фактора	«Техническое» и «бытовое» наименование факторов	
	Положительный полюс	Отрицательный полюс
A	Аффектотимия (доброта)	Сизотимия (отчужденность)
B	Высокий интеллект (умный)	Низкий интеллект (глупый)
C	Сила «Я» (эмоциональная устойчивость)	Слабость «Я» (эмоциональная неустойчивость)
E	Доминантность (настойчивость)	Конформность (зависимость)
F	Сургенсия (беспечность)	Десургенсия (озабоченность)
G	Сила «Сверх-Я» (совестливость)	Слабость «Сверх-Я» (недобросовестность)
H	Пармия (смелость)	Трекия (робость)
I	Премсия (нежность)	Харрия (жестокость)
L	Протенсия (подозрительность)	Алаксия (доверчивость)
M	Аутия (мечтательность)	Праксерния (практичность)
N	Искусственность (проницательность, расчётливость)	Безыскусственность (наивность, простота)
O	Гипотимия (склонность к чувству вины)	Гипертимия (самоуверенность)
Q1	Радикализм (гибкость)	Консерватизм (ригидность)
Q2	Самодостаточность (самостоятельность)	Социабельность (зависимость от группы)
Q3	Контроль желаний (самоконтроль поведения)	Имппульсивность (низкий самоконтроль поведения)
Q4	Фрустрированность (напряженность)	Нефрустрированность (расслабленность)

Примечание. Данные таблицы приводятся по [Бурлачук, 2001, с. 378].

3. «Опросник терминальных ценностей» [51].

Автор: И.Г. Сенин.

Цель: диагностики жизненных целей (терминальных ценностей) человека.

Содержание: опросник состоит из 80-ти утверждений, каждое из которых испытуемый оценивает по 5-балльной шкале. По результатам имеется возможность оценить как общую выраженность каждой из восьми терминальных ценностей, так и их представленность в различных сферах жизни человека.

Терминальные ценности: собственный престиж, материальное положение, креативность, социальные контакты, развитие себя, достижения, духовное удовлетворение, индивидуальность.

Жизненные сферы: профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения.

В качестве объекта исследования выступили несколько групп испытуемых:

1. Учащиеся средних общеобразовательных школ в количестве 623 человек:

а) учащихся женского пола – 316, мужского – 307.

б) в группу испытуемых вошли учащиеся 3-11 классов.

2. Родители учащихся средних общеобразовательных школ в количестве 320 человек.

3. Методисты экспертных комиссий Управлений образованием в количестве 27 человек.

4. Учителя средних общеобразовательных школ в количестве 209 человек:

а) стаж работы учителей – от 1 до 55 лет.

б) учителей женского пола – 193, мужского – 16.

Вопросы для повторения

1. Какие методы оценки эффективности педагогической деятельности используются в психологии?
2. В чем различия между методами субъективной и объективной оценки труда учителя?
3. Кто является субъектом оценки эффективности труда учителя?
4. Может ли сам учитель быть субъектом оценки своей работы?

Темы для написания рефератов

1. Объективные методы оценки эффективности педагогической деятельности.
2. Субъекты оценки эффективности труда учителя.
3. Удовлетворенность деятельностью как показатель эффективности педагогической деятельности.
4. Методы аттестации профессиональной деятельности учителя.
5. Метод экспертной оценки в анализе эффективности труда учителя.

III.2. Уровень и динамика оценки эффективности педагогической деятельности на разных этапах профессионального развития учителя

Целью данной части работы является анализ эффективности педагогической деятельности с позиции ее оценки различными участниками образовательного процесса. Как было показано нами ранее, субъектами оценки эффективности работы учителя являются не только учащиеся, но и их родители, а также методисты, выступающие в роли специалистов в области организации педагогического процесса.

Помимо этого последние выступают экспертами, оценивающими работу учителя с профессиональной педагогической позиции, тогда как позиция учащихся и их родителей отличается от позиции методистов меньшей включенностью в профессиональную педагогическую деятельность учителя, большей заинтересованностью в оценке тех или иных индивидуальных характеристик учителя.

Исходя из того, что содержание оценки эффективности работы учителя разными участниками образовательного процесса имеет специфический характер, мы предполагаем, что и динамика самой оценки в разные периоды работы учителя будет существенно различаться.

III.2.1. Динамика оценки эффективности педагогической деятельности

Обращаясь в первую очередь к первичным результатам проведенного исследования оценки эффективности работы учителя, отметим, что они позволяют говорить о динамике эффективности работы учителя, представленной на рис. 1–4. Так, рассматривая динамику оценки работы учителя в разные периоды профессиональной деятельности учащимися, отметим, что она является неоднородной, т.е. имеющей разный уровень в разные периоды работы учителя (рис. 1). Линия тренда указывает на общую тенденцию к снижению эффективности работы учителя с ученической позиции. Причем, учитывая тот факт, что на рисунке представлены стандартизированные оценки, нижний порог которых составляет 2,00 и 5,00 баллов соответственно, степень снижения эффективности работы учителя с первого года работы до последнего (самый взрослый учитель, принимавший участие в исследовании, имел стаж работы 55 лет) составляет приблизительно 22-25 %.



Рис. 1. Динамика оценки эффективности педагогической деятельности учителя учениками

Рассматриваемый график динамики позволяет также выделить наиболее существенные периоды повышения и снижения оценки

эффективности работы. К периодам наиболее заметного спада следует отнести 8-10-й, 20-й, 25-й, 33-й и 38-40-й года профессиональной деятельности. Каждый из отмеченных годов работы неотъемлемо сопровождается последующим повышением эффективности деятельности.

В отношении оценки эффективности работы учителя родителями учащихся ситуация достаточно сильно отличается от рассмотренной выше (рис. 2). В первую очередь это относится к общей тенденции повышения эффективности деятельности в зависимости от стажа работы учителя. С первого до последнего года профессиональной деятельности эффективность вырастает приблизительно на 20-25% и сопровождается как подъемами, так и спадами. Наибольшее повышение наблюдается на 7–9 годах работы, когда эффективность работы учителя вырастает практически на 30% и остается на высоком уровне на протяжении более чем 30-ти лет работы. Наиболее заметные спады эффективности наблюдаются на 12-ом, 28-29-ом и 38-ом годах работы. Отдельный интерес вызывает тот факт, что если после 43-го года работы оценка учителя учениками достаточно сильно начинает расти, то оценка учителя родителями, начав снижаться после 38-го года работы, продолжает снижаться и далее.



Рис. 2. Динамика оценки эффективности педагогической деятельности учителя родителями

Эффективность работы учителя с позиции методической оценки достаточно существенно отличается как от ученической, так и от родительской оценок (рис. 3). С одной стороны, она схожа с оценкой родителей по динамике развития – растет с увеличением стажа педагогической деятельности. Однако этот рост имеет более выраженный и яркий характер, а к окончанию профессиональной деятельности эффективность вырастет более чем на 40%. В динамике эффективности чаще наблюдаются подъемы, наиболее существенные из которых приходятся на 7-8-й, 13-14-й и 38-й года работы. При этом, начиная с 29-го года работы, эффективность постоянно растет и достигает максимального уровня на 39 году работы.



Рис. 3. Динамика оценки эффективности педагогической деятельности методистами

Обобщая данные динамики эффективности работы учителя в зависимости от стажа профессиональной деятельности, отметим, что во всех трех случаях наблюдается статистически достоверная корреляционная взаимосвязь. Наиболее сильная связь наблюдается в случае с методической оценкой – r -Пирсона=0,62 при $p \leq 0,001$; взаимосвязь родительской оценки и стажа работы наиболее слабая – r -Пирсона=0,17 при $p \leq 0,01$; взаимосвязь ученической оценки и стажа работы средней силы – r -Пирсона=-0,38 при $p \leq 0,001$.

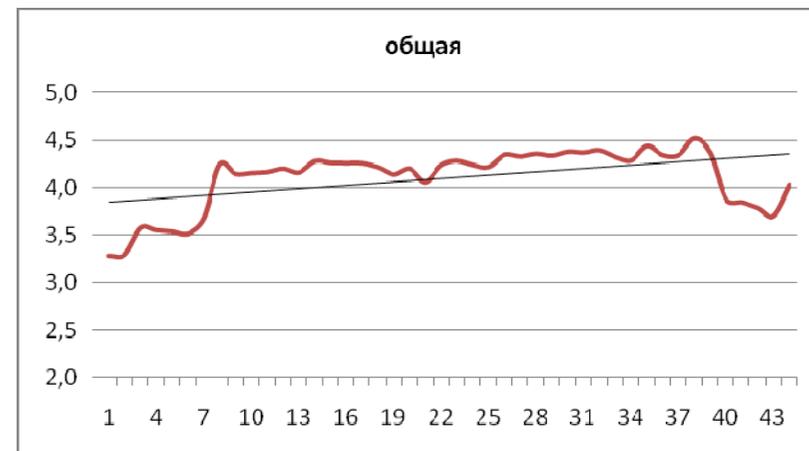


Рис. 4. Динамика общей оценки эффективности педагогической деятельности

Представленные на рис. 4 усредненные данные трех оценок, с одной стороны, не могут дать целостного представления о динамике эффективности работы учителя, т.к. динамика каждой в отдельности оценки специфична. Однако общая оценка конкретизирует специфичные моменты динамики эффективности, характерные для всех трех типов оценок: наиболее существенные изменения в эффективности работы учителя наблюдаются в периоды 7-8, 21-22 и 37-39 годов работы. На 7-8-ом годах работы эффективность работы учителя с позиции родителей и методистов заметно вырастает, с позиции учеников – заметно снижается; после 21-22 годов работы эффективность с позиции учеников и методистов начинает снова расти, с позиции родителей – начинает падать; после 38-39 годов работы наблюдается общее для всех оценок снижение.

Обобщая полученные результаты, следует сделать вывод о том, что в целостном процессе профессионального развития учителя можно выделить четыре относительно самостоятельных этапа, критерием для выделения которых является уровень эффективности профессиональной деятельности: 1-7 лет, 8-21 год, 22-38 лет и 39-55 лет. Исходя из этого, дальнейший анализ будет посвящен исследованию динамики эффективности работы учи-

теля в указанные периоды профессиональной деятельности, а также проверке правомерности выделения именно этих, а не других этапов.

III.2.2. Этапы эффективности педагогической деятельности

В предыдущем пункте работы анализ оценки работы учителя позволил выделить четыре этапа по критерию эффективности педагогической деятельности. Показатели уровня эффективности педагогической деятельности на данных этапах работы представлены в табл. 1 и на рис. 5. Представленные данные в целом отражают описанную ранее динамику эффективности педагогической деятельности, и особый интерес представляет рассмотрение того, насколько существенно отличается эффективность работы на разных ее этапах.

Таблица 1

Эффективность педагогической деятельности на разных этапах работы

виды оценки	показатели	этапы эффективности педагогической деятельности (по стажу работы)			
		1-7 лет	8-21 лет	22-38 лет	39-55 лет
ученическая оценка	Mx	4,15	3,74	3,82	3,27
	СКО	0,21	0,22	0,27	0,72
	Cv	4,99	5,89	7,01	21,96
родительская оценка	Mx	3,36	4,66	4,61	4,33
	СКО	0,29	0,19	0,23	0,37
	Cv	8,62	4,16	5,02	8,63
оценка методистов	Mx	3,17	4,27	4,48	4,60
	СКО	0,19	0,28	0,37	0,29
	Cv	6,06	6,53	8,18	6,23
общая оценка	Mx	3,56	4,22	4,31	4,07
	СКО	0,17	0,13	0,19	0,36
	Cv	4,76	3,17	4,32	8,91

Примечание. Здесь и далее: Mx – среднее арифметическое; СКО – среднеквадратическое отклонение; Cv – коэффициент вариации.

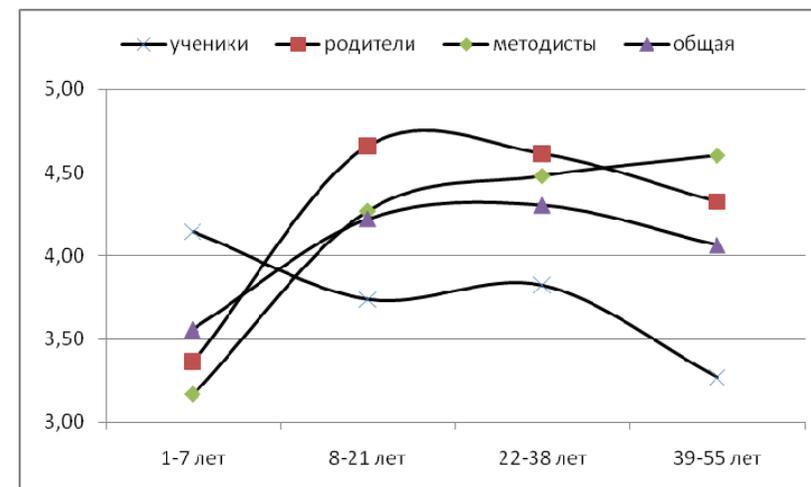


Рис. 5. Динамика оценок работы учителя на разных этапах эффективности педагогической деятельности

Проведенный с помощью критерия *t*-Стьюдента статистический анализ данных позволяет в первую очередь, сделать вывод о том, что выделение четырех этапов является абсолютно оправданным в отношении общей оценки эффективности педагогической деятельности. Даже визуально незначительные различия между вторым и третьим этапами работы (в сравнении с первым и вторым этапами) являются статистически достоверными: между 1-ым и 2-ым этапами значение критерия $t = -18,241$ при $p \leq 0,001$, между 2-ым и 3-им – $t = -3,225$ при $p \leq 0,01$, между 3-им и 4-ым – $t = 4,603$ при $p \leq 0,001$.

Выделение четырех этапов динамики эффективности педагогической деятельности оказалось также справедливым и для ученической оценки – лишь между 2-ым и 3-им этапами различия достоверны на уровне $p \leq 0,05$, тогда как во всех остальных случаях различия достоверны на самом высоком ($p \leq 0,001$) уровне значимости.

В отношении же эффективности педагогической деятельности с позиции родительской и методической оценок гипотеза о четырех этапах подтверждается частично. Из графика на рис. 5 видно, что уровень родительской оценки на 2-ом и 3-ем этапах

различается незначительно; именно здесь было выявлено отсутствие статистически достоверных различий, однако на уровне статистической тенденции ($p \leq 0,10$). Такая же ситуация обнаружилась и в отношении оценки методистов – между 3-им и 4-ым этапами различия в оценке статистически недостоверны, однако опять же на уровне статистической тенденции ($p \leq 0,10$). Выявленная особенность, а также то, что при усреднении показателей до общей оценки различия между всеми четырьмя этапами достоверны, позволяет нам с уверенностью утверждать, что эффективность педагогической деятельности, обладая специфическими особенностями в зависимости от субъекта оценивания, имеет четыре самостоятельных этапа развития.

Дальнейший анализ динамики эффективности педагогической деятельности целесообразно провести, решая два вопроса. Интерес вызывает, во-первых, не только уровень эффективности, но и дифференцированность оценок на каждом этапе. Это позволит ответить на вопрос о том, как изменяется мнение об учителе и его работе, и насколько единообразным является мнение субъектов оценки в отношении учителя. Во-вторых, несмотря на наличие общего показателя эффективности педагогической деятельности, интерес вызывают различия в уровне эффективности на каждом этапе в зависимости от субъекта оценки. Это позволит в свою очередь определить степень единства/разнообразия требований к работе учителя, предъявляемых разными участниками образовательного процесса.

Представленная на рис. 6 динамика вариативности оценки эффективности педагогической деятельности в целом достаточно специфична лишь для ученической оценки, которая на четвертом этапе работы вырастает более чем в три раза (7,01 на 3-ем и 21,96 на 4-ом этапе).

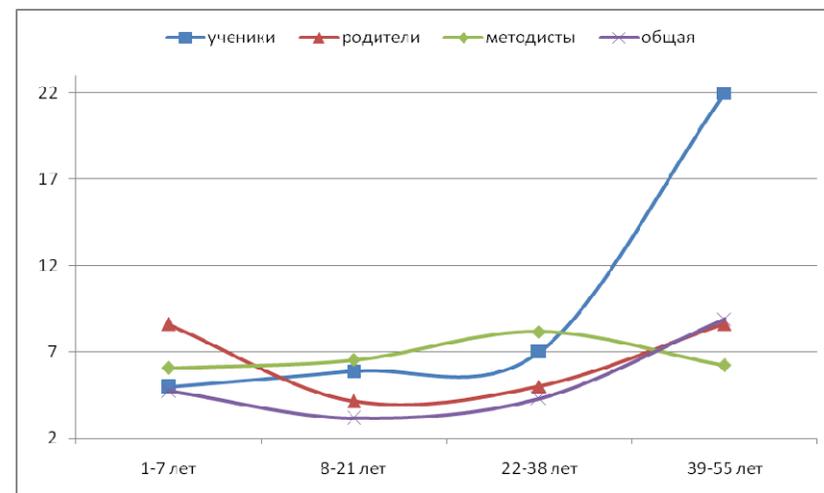


Рис. 6. Динамика вариативности оценки эффективности педагогической деятельности на разных этапах педагогической деятельности

При этом вариативность оценки учеников на протяжении первых трех этапов не превышает нормального уровня ($Cv \leq 10$). Несмотря на то, что вариативность большинства оценок не превышает на всех четырех этапах нормального уровня, общая тенденция все-таки прослеживается отчетливо – на втором этапе вариативность оценки снижается, что может говорить о снижении разнообразия требований к личности и деятельности учителя, а, начиная с третьего этапа, вариативность постепенно растет. Эта тенденция не свойственна только для оценки методистов, которые в отношении наиболее возрастных учителей снижают степень дифференцированности требований.

Интересна взаимосвязь, выявляемая между динамикой эффективности педагогической деятельности и динамикой вариативности оценки работы учителя. Представленная на рис. 7 динамика этих двух процессов отражает их специфическую взаимосвязь – качественные изменения одного процесса приводят к качественным изменениям другого.

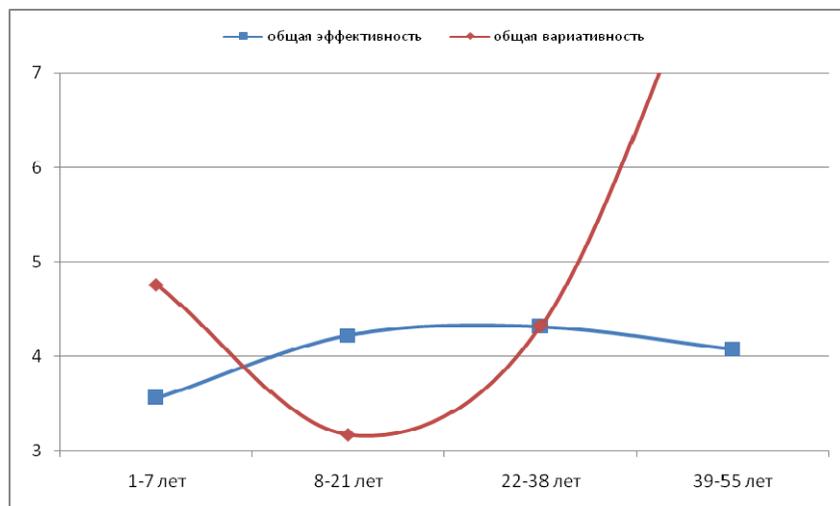


Рис. 7. Динамика эффективности и вариативности общей оценки работы на разных этапах профессиональной деятельности

В частности, при высокой вариативности оценки на первом этапе оценка эффективности работы учителя наиболее низкая; при повышении эффективности работы учителя на втором этапе вариативность оценки резко снижается; за постепенным снижением эффективности на третьем и четвертом этапах работы вариативность оценки эффективности резко возрастает.

Таким образом, из данного графика можно сделать вывод о том, что в динамике эффективности педагогической деятельности выделяется три периода по критерию единства/разнообразия требований участников образовательного процесса к учителю — на начальном и завершающем этапах профессиональной деятельности требования к личности и деятельности учителя наиболее разнообразны и разнородны; в период второго и третьего этапов эти требования относительно стабильны. В частности, не только ученики, но и родители к последнему этапу профессиональной деятельности учителя значительно повышают дифференцированность требований к учителю. Методисты, как было отмечено ранее, на первом и четвертом этапах предъявляют требования в меньшей степени дифференцированные (см. табл. 1).

Далее обратимся к сравнительному анализу оценки эффективности педагогической деятельности разными участниками образовательного процесса на выделенных четырех этапах профессиональной деятельности. С этой целью обратимся еще раз к данным, представленным в табл. 1 и на рис. 5, а также к результатам статистического анализа различий с помощью критерия *t*-Стьюдента.

Анализ статистических различий между оценками учеников, родителей и методистов позволил выявить, что на каждом этапе эффективности педагогической деятельности существуют специфические особенности оценки работы учителя разными субъектами оценки. На всех четырех этапах различия в уровне оценки являются статистически достоверными. Этот факт позволяет сделать вывод о том, что на каждом этапе эффективности педагогической деятельности каждый участник образовательного процесса предъявляет специфические, т.е. отличные от других участников, требования к эффективности работы учителя. Также следует указать на то, что выделение общей оценки эффективности работы учителя является условным, лишь частично отражающим общую тенденцию динамики эффективности педагогической деятельности.

Однако, несмотря на условность выделения общей оценки, она так или иначе дает исследователям возможность выносить целостное суждение о степени эффективности/неэффективности работы учителя. В связи с этим интерес вызывает характеристика парциальности вклада в общую оценку суждений учеников, родителей и методистов. Так, в ходе корреляционного анализа было выявлено, что наибольший вклад в общую оценку эффективности работы учителя вносится оценкой родителей (r -Пирсона=0,785 при $p \leq 0,001$); незначительное отличие составляет взаимосвязь общей оценки с родительской — r -Пирсона=0,770 при $p \leq 0,001$; вклад же ученической оценки практически в два раза меньше, чем оценки методистов и родителей — r -Пирсона=0,356 при $p \leq 0,001$.

Предполагая, что оценка работы учителя — это форма выражения отношения к нему различных участников образовательного процесса, а общая оценка — это форма целостного отноше-

ния к работе учителя, важно охарактеризовать в динамике не просто изменение этого отношения, а то, исходя из чьего мнения в большей степени, формируется это отношение. Мерой данного отношения может выступать коэффициент корреляции каждой оценки с общей оценкой.

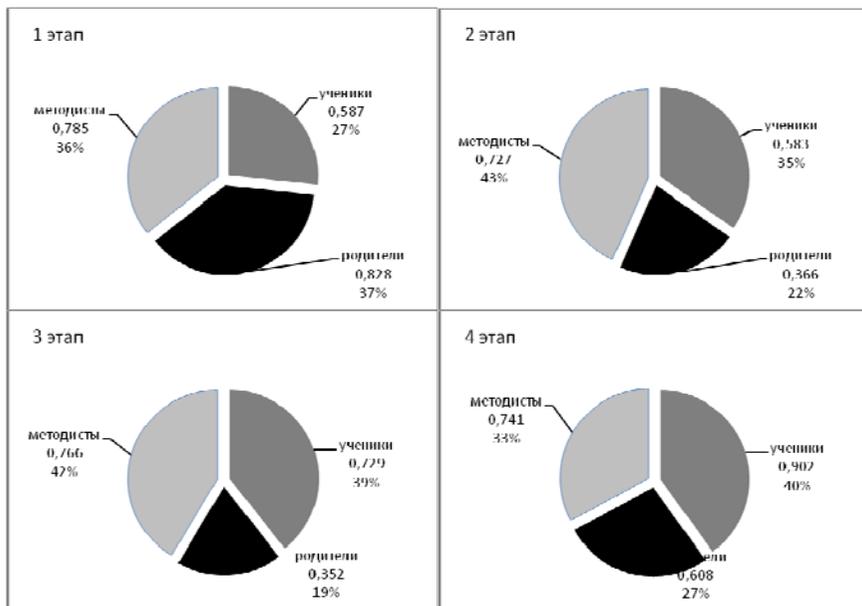


Рис. 8. Парциальный вклад в общую оценку оценок работы учителя на разных этапах профессиональной деятельности

Представленные на рис. 8 результаты корреляционного анализа позволяют сделать вывод о том, что на каждом этапе эффективности деятельности учителя общее представление о его работе складывается исходя из преобладающего мнения разных участников образовательного процесса: на первом этапе – это методисты и родители, на втором – методисты, на третьем – методисты, на четвертом – ученики.

III.2.3. Динамика оценки эффективности педагогической деятельности учащимися СОШ

В предыдущих пунктах предметом анализа была оценка эффективности деятельности учителя разными участниками образовательного процесса. Это позволило решить крайне важную задачу характеристики эффективности работы учителя в разные периоды его педагогической деятельности. Однако это дало возможность подойти к эффективности работы учителя лишь с одной стороны – со стороны динамики его профессионального развития. Анализ будет неполным, если мы не рассмотрим изменение самой оценки работы учителя учащимися в разные периоды школьного обучения (начального, среднего и старшего). Это позволит, в свою очередь, сформулировать проблему зависимости эффективности работы учителя не только от его индивидуально-психологических особенностей (о чем речь пойдет ниже), но и от возрастных, индивидуальных характеристик учащихся как субъектов оценки.

Итак, ставя первой задачей характеристику специфики оценки работы учителя учащимися в разные периоды школьного обучения, мы выбрали формальное деление всего периода обучения на три этапа: начальная школа, средняя школа и старшая школа. Представленные в табл. 2 и на рис. 9 результаты указывают на изменения в оценке работы учителя как учащимися разного пола, так и в общей оценке.

Таблица 2

Оценка эффективности педагогической деятельности учащимися разных уровней образования

уровни обучения	типы оценок								
	девочки			мальчики			общая		
	Mx	CKO	Cv	Mx	CKO	Cv	Mx	CKO	Cv
начальная школа	100,04	13,22	13,22	99,92	17,79	17,80	99,98	15,51	15,51
средняя школа	103,61	12,81	12,37	96,34	15,83	16,43	99,98	14,32	14,40
старшая школа	105,38	10,35	9,82	95,77	16,57	17,30	100,58	13,46	13,56

Примечание. Исходя из того, что для оценки эффективности на разных этапах школьного обучения использовались разные опросники, представленные данные являются стандартизированными

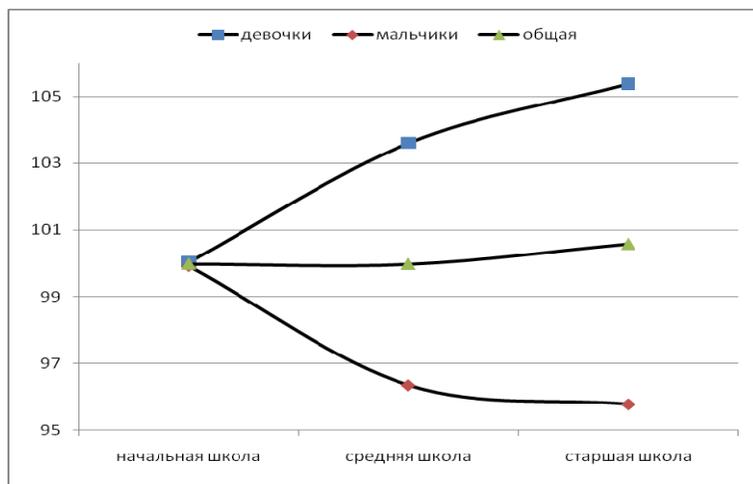


Рис. 9. Динамика оценки эффективности педагогической деятельности учащихся на разных уровнях обучения (начальная, средняя, старшая школа)

На рис. 9 отчетливо видно, что специфика оценки работы учителя учащимися определяется двумя факторами: во-первых, это пол учащихся, во-вторых, это период обучения в школе. Обобщенная оценка не указывает в данном случае на какую-либо специфику, так как видимых изменений в течение трех периодов обучения нет. Различия же между мальчиками и девочками являются существенными, и только в период начального обучения уровень оценки работы статистически достоверно не различается – значения критерия t -Стьюдента=0,028 при $p>0,05$. Оценки мальчиков и девочек в период средней и старшей школы различаются достоверно – $t=3,081$ при $p\leq 0,01$ и $t=2,377$ при $p\leq 0,05$ соответственно. Наличие достоверных различий указывает на специфичность и самостоятельность оценки работы учителя учащимися разного пола.

Специфичность обнаруживается и при сравнении оценки работы учителя как девочками в разные периоды обучения, так и мальчиками. Согласно данным, представленным на рис. 9, оценка эффективности работы учителя девочками растет с каждым новым периодом обучения. Различия в оценке являются статисти-

стически достоверными: между начальной и средней школой значение критерия U -Манна-Уитни=624,000 при $p\leq 0,001$; между оценкой в средней и старшей школах $U=110,000$ при $p\leq 0,001$. Эффективность же работы учителя с позиции ее оценки мальчиками статистически достоверно снижается к периоду старшей школы: различия между начальной и средней школой – $U=351,000$ при $p\leq 0,01$, между средней и старшей школой – $U=135,500$ при $p\leq 0,001$.

Выявленные особенности подтверждают сформулированное предположение о том, что пол учащихся и их возраст оказывают влияние на оценку эффективности работы учителя.

Проведенный выше анализ оценок был основан на выделении формальных периодов обучения в школе, которые являются достаточно крупными единицами. Несмотря на то, что между ними были выявлены существенные различия в оценке эффективности работы учителя, далее следует ответить на вопрос, зависит ли оценка эффективности деятельности учителя от класса обучения. Это позволит, во-первых, более дифференцированно оценить работу учителя и, во-вторых, даст возможность выделить новые этапы обучения, отличающиеся от традиционных трех по критерию оценки учащимися эффективности деятельности учителя.

Итак, представленные в табл. 3 и на рис. 10 данные свидетельствуют об изменении оценки эффективности работы учителя в течение 9-ти лет обучения в школе.

Таблица 3

**Оценка эффективности педагогической деятельности
учащимися разных классов**

класс	типы оценок								
	девочки			мальчики			общая		
	Mx	CKO	Cv	Mx	CKO	Cv	Mx	CKO	Cv
3	-0,395	0,096	24,282	-0,365	0,167	45,740	-0,383	0,127	33,074
4	-0,428	0,128	29,895	-0,466	0,137	29,339	-0,440	0,129	29,363
5	-0,423	0,099	23,444	-0,461	0,124	26,868	-0,448	0,115	25,695
6	-0,711	0,081	11,382	-0,787	0,077	9,808	-0,743	0,087	11,664
7	-0,778	0,086	11,098	-0,800	0,103	12,827	-0,789	0,095	11,988
8	-0,769	0,069	8,998	-0,799	0,111	13,839	-0,783	0,090	11,458
9	1,473	0,371	25,193	1,094	0,440	40,186	1,304	0,439	33,648
10	1,666	0,385	23,084	1,412	0,493	34,930	1,529	0,456	29,835
11	1,673	0,414	24,735	1,111	0,908	81,760	1,348	0,781	57,941

Примечание. При расчетах были использованы стандартизированные оценки.

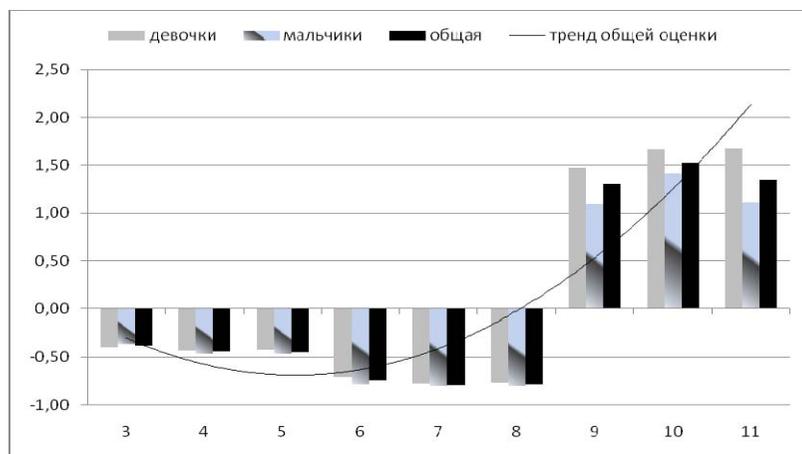


Рис. 10. Динамика оценки эффективности педагогической деятельности учащимися разных классов (выделена по классам обучения)

Сравнивая оценку эффективности деятельности учителя в различных классах, мы установили, что в оценках как девочек, так и мальчиков имеются достаточно специфические особенности. Так, сравнивая оценку работу учителя девочками в разных классах, было установлено следующее: достоверных различий в уровне оценки между 3-5, 7-8 и 9-11 классами нет, что говорит о наличии четырех этапов оценки эффективности работы учителя девочками. Соответственно, правомерность выделения этапов оценки по критерию начальной-средней-старшей школы является условной, т.к., во-первых, стираются границы при оценке между средней и старшей школой, во-вторых, в шестом классе оценка отличается от всех остальных классов.

Сравнение оценок мальчиков в разных классах позволило выделить три этапа: первый – с 3-го по 5-ый классы; второй – с 6-го по 8-ой; третий – с 9-го по 11-ый. Как и в оценке девочек, здесь происходит наложение средней школы на старшую.

Обобщая оценки девочек и мальчиков в одной оценке, следует выделять четыре этапа – 3-5 классы, 6-8 классы, 9 класс и 10-11 классы. Данные по средним значениям оценки в указанные периоды, а также динамика оценки представлены в табл. 4 и на рис. 11.

Таблица 4

**Оценка эффективности педагогической деятельности
на разных этапах школьного обучения**

этапы оценки	оценка девочек			этапы оценки	оценка мальчиков			этапы оценки	общая оценка		
	Mx	CKO	Cv		Mx	CKO	Cv		Mx	CKO	Cv
3-5 кл.	-0,42	0,125	29,64	3-5 кл.	-0,42	0,125	29,64	3-5 кл.	-0,42	0,125	29,64
6 кл.	-0,74	0,087	11,66	6-8 кл.	-0,78	0,093	11,93	6-8 кл.	-0,78	0,093	11,93
7-8 кл.	-0,78	0,092	11,74	9-11 кл.	1,39	0,582	41,91	9 кл.	1,30	0,439	33,65
9-11 кл.	1,39	0,582	41,91					10-11 кл.	1,435	0,646	45,02

Примечание. Этапы для каждой оценки выделены на основании статистических различий (U-Манна-Уитни) в уровне оценки между каждым классом.

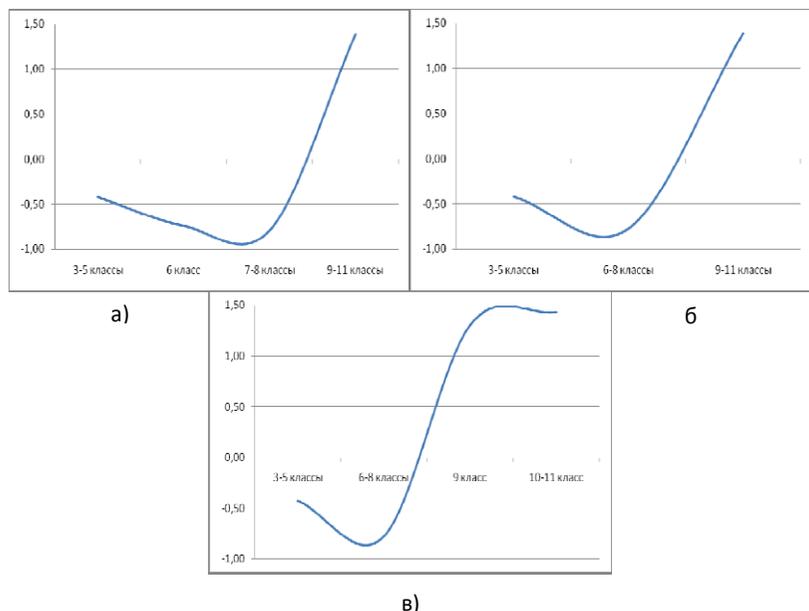


Рис. 11. Динамика оценки эффективности педагогической деятельности на разных этапах обучения:
а) девочки; б) мальчики; в) общая оценка

Правомерность выделения новых этапов оценки эффективности деятельности учителя подтверждается их сравнением с помощью критерия U-Манна-Уитни. Различия между четырьмя этапами оценки работы учителя девочками являются статистически достоверными: 1-2 этап – $U=10,000$ при $p \leq 0,001$; 2-3 этап – $U=158,000$ при $p \leq 0,05$; 3-4 этап – $U=0,001$ при $p \leq 0,001$. Также и выделенные этапы оценки мальчиками являются независимыми друг от друга: 1-2 этап – $U=18,500$ при $p \leq 0,001$; 2-3 этап – $U=0,001$ при $p \leq 0,001$. В общей оценке эффективности только между третьим и четвертым этапами оценки различия являются статистически недостоверными: 1-2 этап – $U=80,000$ при $p \leq 0,001$; 2-3 этап – $U=0,001$ при $p \leq 0,001$; 3-4 этап – $U=512,000$ при $p > 0,05$.

Итак, анализ оценки работы учителя в разных классах позволил, во-первых, конкретизировать направление изменения эф-

фективности педагогической деятельности с начальной по старшую школы. Было выявлено, что к средней школе эффективность работы учителя снижается; к периоду же старшей школы эффективность работы учителя значительно возрастает, что относится к оценке как девочками, так и мальчиками. Во-вторых, было определено, что выделение этапов эффективности педагогической деятельности по критерию периода обучения (начальная-средняя-старшая школа) не отражает всей специфики оценки работы учителя. Именно поэтому следует обращаться к оценке не во время того или иного формально выделяемого периода обучения, а к специфическим этапам оценки работы учителя девочками (4 этапа) и мальчиками (3 этапа).

Вопросы для повторения

1. Опишите динамику оценки эффективности педагогической деятельности.
2. В чем различия между оценкой труда учителя разными субъектами оценки его работы?
3. Какие этапы эффективности педагогической деятельности можно выделить?
4. Какова динамика дифференцированности оценки труда учителя на разных этапах его деятельности?
5. Сравните парциальный вклад в общую оценку эффективности оценок работы учителя на разных этапах профессиональной деятельности.

Темы для написания рефератов

1. Периодизации профессионального развития учителя.
2. Адаптация к условиям самостоятельной профессиональной деятельности.
3. Отношение учащихся к педагогической деятельности учителя.
4. Половозрастные особенности оценки работы учителя учащимися.
5. Методы оценки отношения к учителю учащихся начальной школы.

III.3. Роль индивидуально-психологических особенностей личности учителя в эффективности педагогической деятельности

Ранее, в ходе теоретического анализа вопросов структуры труда учителя, содержания его компонентов, нами было выявлено, что большинство специалистов [59; 104; 105; 122; 126 и др.] выделяют в качестве наиболее важных для работы учителя такие элементы, как личность учителя (в ряде работ – это «направленность»; см. Крутецкий, 1972), педагогическую деятельность [122; 126], специфику педагогического общения. Каждый из этих компонентов вносит специфический вклад в эффективность работы учителя при том, что *личность* учителя (с по-разному понимаемым наполнением этого компонента элементами) является наиболее важной составляющей эффективного труда учителя.

В данном пункте нашей работы мы попытались выявить и охарактеризовать специфичность вклада личностных и интеллектуальных особенностей учителя в эффективность его работы. Основанием для анализа *специфичности* является деление процесса профессионального развития учителя на четыре этапа, выделенных ранее при анализе динамики эффективности педагогической деятельности. Соответственно, мы предполагаем, что если эффективность деятельности учителя обладает спецификой на разных этапах его работы, то и вклад индивидуально-психологических особенностей в эффективность работы будет различным.

Обратимся, прежде всего, к анализу взаимосвязи интеллектуальных способностей и эффективности работы учителя. Представленные в табл. 5 и на рис. 12 результаты исследования содержания интеллектуальных способностей учителей на четырех этапах развития эффективности педагогической деятельности указывают на динамику в уровне развития отдельных интеллектуальных способностей.

Уровень развития компонентов структуры интеллекта у учителей на разных этапах эффективности деятельности

	1-7 лет			8-21 лет			22-38 лет			39-55 лет		
	Мх	СК О	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv
ОС	12,32	4,26	34,56	12,58	4,44	35,32	12,64	3,92	31,03	11,21	4,38	39,09
ИЛ	12,95	5,37	41,47	12,53	4,84	38,64	11,30	6,35	56,16	10,50	6,22	59,19
ПА	12,21	5,21	42,69	12,78	4,79	37,52	12,99	4,40	33,85	11,46	4,95	43,16
ОО	10,00	3,32	33,17	12,11	3,73	30,81	11,05	4,01	36,29	11,39	3,89	34,15
АР	13,16	6,04	45,90	12,86	5,10	39,70	12,01	6,23	51,87	11,64	6,00	51,55
ОЗ	7,79	4,53	58,14	11,54	5,24	45,45	9,92	5,48	55,23	10,11	5,55	54,88
ГС	13,26	4,90	36,92	13,45	4,19	31,16	13,19	5,10	38,64	13,07	4,68	35,82
ПВ	9,00	4,11	45,66	12,42	4,96	39,95	10,83	5,39	49,80	10,93	5,28	48,29
З	11,37	5,10	44,87	11,58	4,99	43,08	11,63	4,73	40,68	10,04	4,48	44,68

В развитии интеллектуальных способностей учителей следует выделить ряд важных особенностей. Во-первых, наиболее высокие показатели развития наблюдаются на втором этапе профессионального развития – 8-21 год. В этот период вербальные, математические и пространственные способности достигают наибольшего уровня развития, тогда как мнемические способности продолжают расти до третьего этапа. Во-вторых, именно второй этап профессиональной деятельности является периодом наибольшего развития интеллектуальных способностей, тогда как далее наблюдается достаточно существенное снижение показателей, продолжающееся до завершения профессиональной деятельности. Несмотря на то, что между третьим (22-38 лет) и четвертым (39-55) этапами наблюдается некоторая стабилизация уровня развития пространственного интеллекта, остальные три интеллектуальные способности продолжают снижаться.

Общая же динамика развития интеллектуальных способностей учителей такова, что за исключением второго периода работы интеллектуальные способности учителей снижаются.

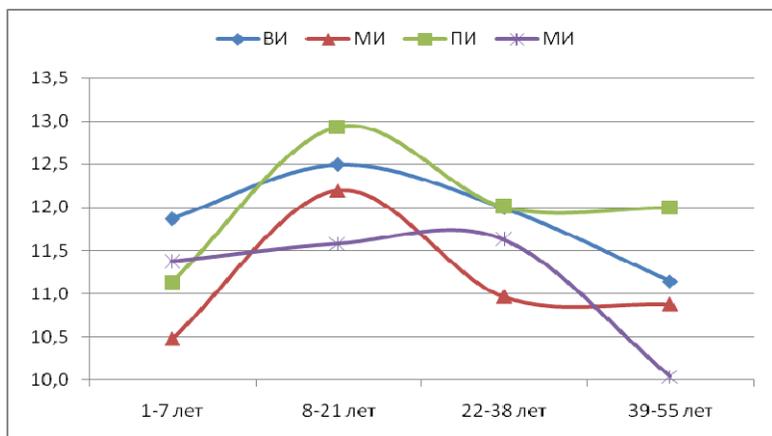


Рис. 12. Развитие факторов структуры интеллекта на разных этапах педагогической деятельности

Интерес в контексте динамики развития интеллектуальных способностей учителей вызывает анализ различий в уровне их развития на каждом из этапов. Так, использование критерия U-Манна-Уитни позволило выявить следующее.

Во-первых. Различий в уровне вербального интеллекта на каждом этапе профессиональной деятельности выявлено не было. Исходя из того, что уровень значимости различий от первого к четвертому этапам постепенно повышается (1-2 этап – $p=0,98$; 2-3 этап – $p=0,18$; 3-4 этап – $p=0,25$), можно предположить, что различия касаются не общего уровня развития вербальных способностей учителя, а отдельных компонентов вербального интеллекта. По результатам статистического анализа было выявлено, что статистически достоверные различия наблюдаются в уровне развития компонента «Определение общего» между первым и вторым ($U=454,000$ при $p \leq 0,05$) и вторым и третьим этапами ($U=2639,000$ при $p \leq 0,05$). В уровне развития остальных компонентов вербального интеллекта статистически достоверных различий выявлено не было. Соответственно, это дает нам основание предполагать, что анализ количественных различий в уровне развития вербальных способностей не позволяет отразить всю специфику развития вербального интеллекта, которая определяется, по всей видимости, качественными, структурными

ми преобразованиями на каждом этапе профессионального развития.

Во-вторых. Динамика развития математических способностей учителей такова, что статистически достоверные различия в уровне развития общего уровня математического интеллекта наблюдаются только между вторым и третьим этапом ($U=2727,000$ при $p \leq 0,05$). Анализ развития отдельных компонентов математического интеллекта показал, что уровень развития компонента «Арифметический» статистически не различается на всех четырех этапах развития эффективности педагогической деятельности, тогда как в уровне развития компонента «Определение закономерностей» наблюдаются статистически достоверные различия между первым и вторым ($U=485,000$ при $p \leq 0,05$) и вторым и третьим этапами ($U=2586,000$ при $p \leq 0,05$). Отсутствие различий в уровне развития математических способностей в целом подтверждает данные, представленные на рис. 12, когда после достаточно высоких показателей на втором этапе работы уровень математических способностей выравнивается, но остается достаточно низким.

В-третьих. Анализ динамики развития пространственного интеллекта позволил выявить статистически достоверные различия только между первым и вторым этапами работы ($U=438,500$ при $p \leq 0,01$). В этот период, как и в случае с остальными способностями, наблюдается резкий рост пространственного интеллекта. Достоверных различий в уровне развития на остальных этапах выявлено не было. Как и в случае с динамикой развития математического интеллекта, в развитии пространственного интеллекта различия касаются уровня развития отдельного компонента, а именно «Пространственного воображения» – между первым и вторым ($U=384,500$ при $p \leq 0,01$) и вторым и третьим ($U=2723,500$ при $p \leq 0,05$) этапами работы. Полученные данные опять же подтверждают наблюдаемую на рис. 12 стабилизацию уровня развития пространственных способностей на третьем-четвертом этапах.

В-четвертых. Наиболее существенные различия наблюдаются в уровне развития мнемических способностей учителя. Это относится ко всем, кроме различий на втором и третьем, этапам работы: между первым и вторым – $U=520,500$ при $p \leq 0,05$, между

третьим и четвертым – $U=950,000$ при $p \leq 0,05$. При этом общая динамика развития мнемических способностей достаточно существенно отличается от развития остальных интеллектуальных способностей – на протяжении первого, второго и третьего этапов работы учителя мнемические способности растут, тогда как на четвертом этапе работы наблюдается их достаточно существенный спад.

Завершая анализ развития интеллектуальных способностей учителя, следует указать, во-первых, на то, что пик роста интеллектуальных способностей приходится на второй этап работы (8-21 год). Во-вторых, на третьем-четвертом этапах работы наблюдаются два специфических процесса: достаточно резко падает уровень развития вербальных и мнемических способностей, тогда как уровень математических и пространственных способностей стабилизируется.

Далее обратимся к анализу взаимосвязи интеллектуальных способностей учителя и эффективности педагогической деятельности. Представленные на рисунках 13-16 коррелограммы позволяют определить специфику их взаимосвязи на четырех этапах профессиональной деятельности учителя в зависимости как от типа, так и от общего уровня эффективности педагогической деятельности.

Обращаясь к первому этапу работы учителя, отметим, что в целом взаимосвязь между оценками и компонентами структуры интеллекта носит достаточно дифференцированный характер:

а) оценка учеников (см. рис. 13 «а») не имеет значимых связей;

б) в оценке родителей наблюдается взаимосвязь средней силы значимости с компонентами всех факторов интеллекта. При этом выделить преобладание какой-либо одной интеллектуальной способности нельзя;

в) в оценке методистов так же, как и в оценке родителей, наблюдается приблизительно равный парциальный вклад компонентов всех четырех интеллектуальных способностей. Однако суммарная значимость взаимосвязи оценки методистов с компо-

нентами интеллектуальных способностей ниже, чем значимость их взаимосвязи с оценкой родителей.

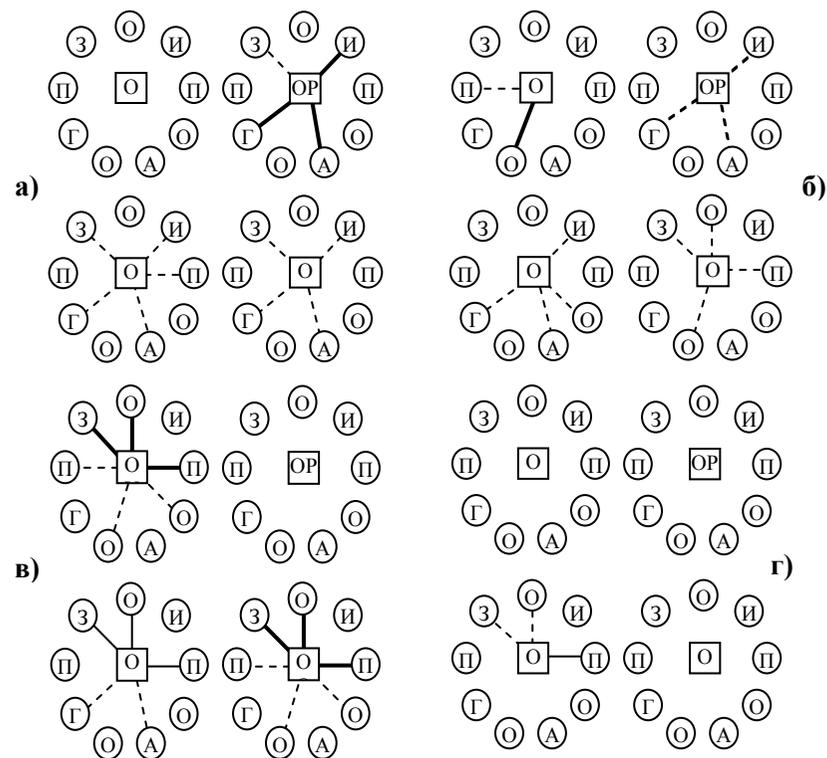


Рис. 13. Взаимосвязь интеллектуальных способностей и эффективности педагогической деятельности: а) первый этап; б) второй этап; в) третий этап; г) четвертый этап.

Примечание. Здесь и далее в коррелограммах: ОУ – оценка учеников; ОР – оценка родителей; ОМ – оценка методистов; ОО – общая оценка.

Обращаясь далее к анализу взаимосвязи оценок с интеллектуальными способностями на втором этапе эффективности деятельности (рис. 13 «б»), отметим, что суммарная значимость взаимосвязи исследуемых переменных несколько ниже, чем на первом этапе. Однако в ней следует выделить ряд специфических моментов:

а) появилась взаимосвязь математических и пространственных способностей с оценкой учеников;

б) мнемические способности учителей перестали быть значимыми для оценки эффективности работы учителя родителями учащихся. При этом важно отметить, что понижение значимости связи интеллектуальных способностей с оценкой родителей на втором этапе переходит в полное отсутствие связи данных переменных на третьем и четвертом этапах работы. Это дает нам основание предполагать, что наиболее значимыми для оценки родителей начинают выступать уже не интеллектуальные, а иные психологические особенности учителя (о чем мы скажем ниже).

На третьем этапе эффективности деятельности учителя (рис. 13 «в») наиболее существенные изменения происходят во взаимосвязи интеллектуальных способностей с ученической оценкой: во-первых, увеличивается количество значимых связей оценок учеников с компонентами структуры интеллекта; во-вторых, уровень значимости этих связей значительно возрастает; в-третьих, сравнивая значимость взаимосвязи общей оценки с интеллектуальными способностями на третьем и первом-втором этапах, следует указать, что вклад ученической оценки в общую взаимосвязь на третьем этапе значительно более высок, чем вклад в общую оценку на первом и втором этапах совокупных оценок родителей и методистов.

Обобщая полученные данные, следует указать на общее изменение весовой нагрузки взаимосвязи компонентов интеллектуальных способностей и оценок работы учителя (рис. 14).

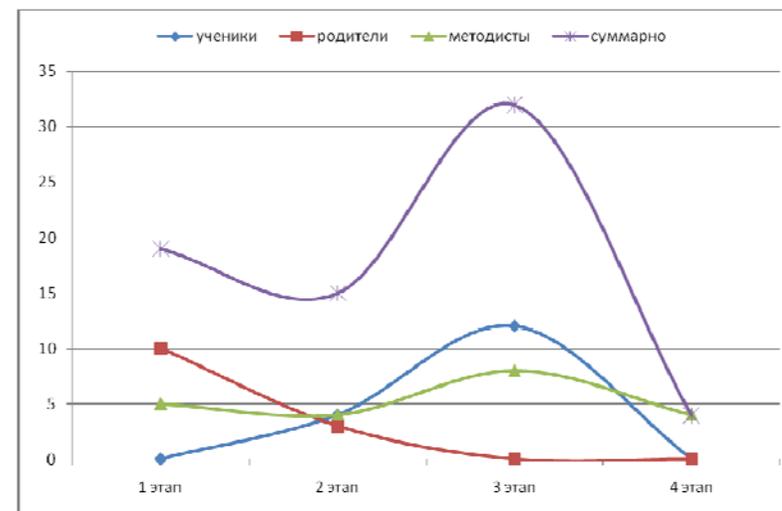


Рис. 14. Динамика изменения весовой нагрузки взаимосвязи оценок работы учителя и компонентов интеллектуальных способностей учителей

На рисунке отчетливо видно, что наибольшее количество взаимосвязей имеется на третьем этапе эффективности педагогической деятельности, причем наибольший вклад в нагрузку определяется связями с оценками учеников. Общая же динамика такова, что на втором и четвертом этапах эффективности педагогической деятельности происходит наибольшее снижение взаимосвязи исследуемых переменных.

Как было сказано выше, можно предположить, что такое незначительное влияние интеллектуальных способностей на эффективность педагогической деятельности может быть объяснено более существенным вкладом в эффективность иных факторов, в частности личностных характеристик учителя. С целью проверки данной гипотезы перейдем к следующему разделу данного пункта.

Приступая к анализу содержания личностных черт учителя на разных этапах эффективности профессиональной деятельности, отметим, во-первых, что на протяжении всех четырех этапов ве-

душей чертой выступает черта Q3 – контроль желаний, или высокий самоконтроль поведения (табл. 6).

Таблица 6

Уровень развития черт личности у учителей на разных этапах эффективности деятельности

	1-7 лет			8-21 лет			22-38 лет			39-55 лет		
	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv
A	6,47	2,63	40,66	5,55	2,38	42,86	6,00	2,71	45,09	5,32	2,02	37,95
B	4,79	3,10	64,76	5,96	2,62	43,87	5,83	2,62	45,01	5,75	2,12	36,85
C	5,68	2,91	51,14	4,72	2,56	54,29	5,38	2,92	54,22	4,50	2,25	50,06
E	5,89	1,59	27,06	5,74	1,72	29,90	5,80	1,75	30,12	5,71	1,54	26,88
F	6,26	2,45	39,05	5,32	2,22	41,69	5,78	2,62	45,31	5,11	2,04	40,00
G	4,89	1,56	31,87	4,76	1,72	36,10	4,85	1,52	31,40	5,43	1,37	25,28
H	4,79	3,10	64,76	6,05	2,60	42,91	5,88	2,62	44,58	5,75	2,12	36,85
I	5,58	1,12	20,10	5,61	1,37	24,39	5,64	1,27	22,58	5,68	1,61	28,38
L	5,26	2,68	51,00	6,16	2,48	40,31	5,58	2,75	49,20	5,68	2,36	41,52
M	4,68	2,08	44,47	5,18	2,33	44,96	5,40	2,23	41,33	4,79	2,32	48,38
N	5,79	1,13	19,59	5,83	1,33	22,83	5,99	1,32	22,11	5,57	1,20	21,53
O	5,16	2,52	48,90	6,13	2,46	40,16	5,53	2,69	48,61	5,68	2,36	41,52
Q1	6,68	2,45	36,66	5,71	2,24	39,29	6,14	2,65	43,14	5,43	2,03	37,33
Q2	4,68	2,16	46,15	4,80	2,48	51,68	4,99	1,85	37,09	5,14	1,88	36,56
Q3	7,42	1,74	23,48	7,17	1,72	24,03	7,12	1,62	22,75	7,25	1,69	23,33
Q4	5,47	2,32	42,35	6,22	2,30	36,88	5,66	2,49	43,90	5,75	2,19	38,05

На всех, кроме четвертого, этапах профессиональной деятельности наряду с «контролем желаний» в число наиболее значимых входят от трех до пяти черт, по-разному развивающихся в разные периоды профессиональной деятельности:

1 этап: *A* (аффектотимия, или доброта), *F* (сургенсия, или беспечность), *Q1* (радикализм, или гибкость), *Q3* (контроль желаний, или высокий самоконтроль поведения);

2 этап: *H* (пармия, или смелость), *L* (протенсия, или подозрительность), *O* (гипотимия, или склонность к чувству вины), *Q3* (контроль желаний, или высокий самоконтроль поведения), *Q4* (фрустрированность, или напряженность);

3 этап: *A* (аффектотимия, или доброта), *N* (искусственность, или пронизательность), *Q1* (радикализм, или гибкость), *Q3* (контроль желаний, или высокий самоконтроль поведения);

4 этап: *Q3* (контроль желаний, или высокий самоконтроль поведения).

Набор указанных черт, безусловно, не ограничивает всего разнообразия проявлений личности учителя на каждом этапе эффективности профессиональной деятельности, однако именно данные черты входят в число ведущих в структуре личности на каждом этапе. Это, в частности, подтверждается анализом весовых нагрузок ведущих черт в структуре черт личности на каждом этапе, результаты которого представлены в таблице 7. Анализ таблицы позволяет как уточнить набор ведущих черт личности, так и расширить их реальный диапазон в структуре личности учителя на каждом этапе. Так, в структуру личности вошли:

1-ый этап: «A», «B», «E», «F», «N», «Q1», «Q3».

2-ый этап: «H», «L», «M», «O», «Q1», «Q3», «Q4».

3-ый этап: «A», «G», «L», «N», «Q1», «Q3».

4-ый этап: «A», «C», «E», «F», «L», «Q1», «Q3».

Таблица 7

Вес факторов в структуре личности учителя на разных этапах эффективности педагогической деятельности

	1 этап	2 этап	3 этап	4 этап	Сумма
A	0	9	9	12	30
B	11	6	5	4	26
C	6	9	9	11	35
E	11	1	5	11	28
F	6	9	9	13	37
G	1	4	10	0	15
H	8	6	9	2	25
I	5	3	1	1	10
L	5	11	12	18	46
M	3	11	1	0	15
N	9	6	4	3	22

О	6	10	9	7	32
Q1	6	10	9	12	37
Q2	0	2	2	1	5
Q3	6	10	10	2	28
Q4	7	6	6	9	28
Сумма	90	113	110	106	

Обобщение данных таблицы позволяет выделить *три* черты личности, присутствующие в качестве ведущих практически на всех этапах работы учителя: «А» – доброта; «Q1» – радикализм, или гибкость; «Q3» – контроль желаний, или высокий самоконтроль поведения. Черты «Е» – доминантность, или настойчивость, напористость; «F» – сургенсия, или беспечность, входят в число ведущих черт только на первом и четвертом этапах работы.

Интерес представляет в контексте уточнения значимости выделенных черт личности динамика их развития. Представленные на рис. 15 результаты указывают на сохранение достаточно стабильного уровня выраженности каждой черты на всех этапах при том, что на первом и третьем этапах работы значимость черт «А» и «Q1» возрастает, тогда как динамика значимости черты «Q3» наиболее стабильная.

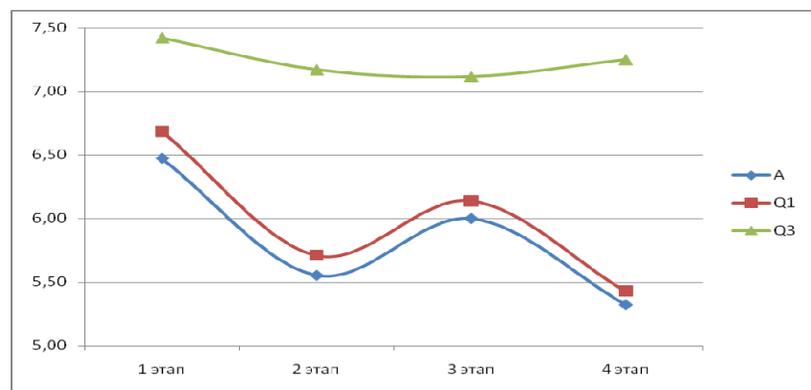


Рис. 15. Динамика развития ведущих черт личности учителя

Далее обратимся к анализу взаимосвязи черт личности учителя и эффективности педагогической деятельности. Результаты корреляционного анализа, представленные на рис. 16, позволяют говорить о динамике вклада черт личности в эффективность педагогической деятельности. Различия во взаимосвязи касаются, во-первых, того, что на каждом этапе эффективности деятельности разное количество черт связано с высокими показателями эффективности. Это относится к каждому из четырех типов оценки. Во-вторых, наименее весомая значимость взаимосвязи наблюдается при оценке работы учителя методистами – если на втором этапе работы только черты «В» и «Н» связаны с методической эффективностью, то на четвертом этапе ни одна из черт значимо не коррелирует с оценкой методистов.

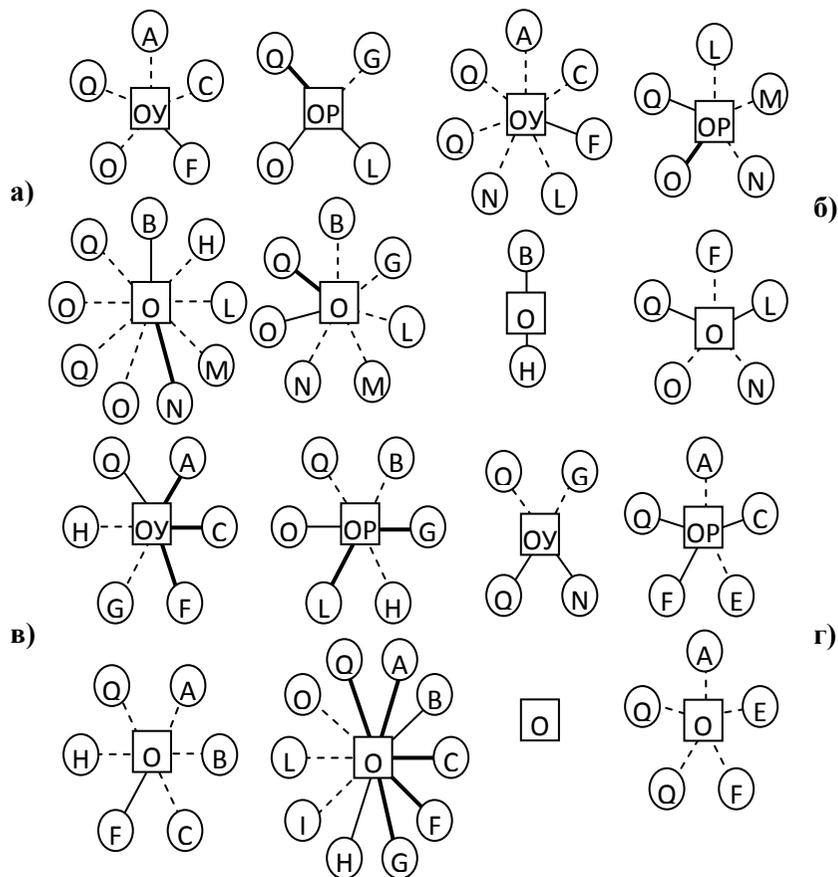


Рис. 16. Взаимосвязь интеллектуальных способностей и эффективности педагогической деятельности: а) первый этап; б) второй этап; в) третий этап; г) четвертый этап

Далее обратимся к анализу весового вклада черт личности в различные оценки. В первую очередь отметим, что наибольший средний вес факторов структуры личности наблюдается на третьем этапе работы учителя. Здесь оценки учеников и родителей обладают большим числом значимых связей с чертами личности учителя (табл. 8). Наименьшая весовая нагрузка черт личности в эффективности деятельности учителя наблюдается на

четвертом этапе его работы. Также на четвертом этапе работы учителя наименьшее количество черт личности включены во взаимосвязь с эффективностью его работы (9 черт), тогда как наибольшее количество включено в эффективность на первом этапе – 14 черт.

Таблица 8

Весовая нагрузка факторов структуры личности учителя на разных этапах педагогической деятельности

		A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q1	Q2	Q3	Q4	Сумма
1 этап	ученики	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	6
	родители	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	3	7
	методисты	0	2	0	0	0	0	1	0	1	1	3	2	0	1	1	1	13
	общая	0	1	0	0	0	1	0	0	2	1	1	2	0	0	0	3	11
	Мх	0,3	0,8	0,3	0	0,5	0,5	0,3	0	1,3	0,5	1	1,5	0,3	0,3	0,3	1,8	Мх=0,42
2 этап	ученики	1	0	1	0	2	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	1	8
	родители	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	0	0	0	1	7
	методисты	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
	общая	0	0	0	0	1	0	0	0	2	0	1	1	0	0	0	2	7
	Мх	0,3	0,5	0,3	0	0,8	0	0,5	0	1	0,3	0,8	1	0,3	0	0	1	Мх=0,36
3 этап	ученики	3	0	3	0	3	1	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	13
	родители	0	1	0	0	0	3	1	0	3	0	0	2	0	0	1	0	11
	методисты	1	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	7
	общая	3	2	3	0	3	3	2	1	1	0	0	1	3	0	0	0	22
	Мх	1,8	1	1,8	0	2	1,8	1,3	0,3	1	0	0	0,8	1,5	0	0,3	0	Мх=1,19
4 этап	ученики	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	2	0	1	6
	родители	1	0	2	1	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	8
	методисты	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	общая	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5
	Мх	0,5	0	0,5	0,5	0,8	0,3	0	0	0	0	0,5	0	0,5	0,8	0	0,5	Мх=0,28

Однако если проводить сравнение взаимосвязи черт личности и интеллектуальных способностей с эффективностью работы учителя, то средняя весовая нагрузка на каждом этапе работы

учителя распределилась таким образом, что на первом-втором этапах средний вклад интеллектуальных способностей в эффективность выше ($Mx=0,53$ и $0,42$ для интеллекта, $Mx=0,42$ и $0,36$ для черт личности, соответственно), а на третьем-четвертом этапах – выше вклад черт личности ($Mx=1,19$ и $0,28$ для черт личности, $Mx=0,89$ и $0,11$ для интеллекта соответственно).

Динамика же весового вклада черт личности в эффективность работы учителя, представленная на рис. 17, в целом схожа с динамикой вклада интеллектуальных способностей (рис. 17) – на первом и третьем этапах работы наблюдается наибольшее количество связей черт личности учителя с оценками эффективности его работы. Причем это касается на отдельных оценок, а всех вместе.

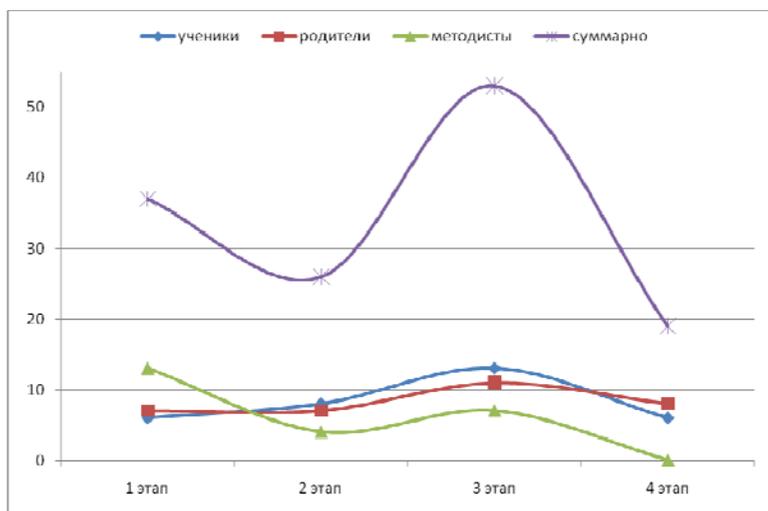


Рис. 17. Динамика изменения весовой нагрузки взаимосвязи оценок работы учителя и факторов личности учителей

Переходя в предыдущих разделах от анализа взаимосвязи интеллектуальных способностей с эффективностью педагогической деятельности к рассмотрению иных индивидуально-психологических особенностей учителя, мы указали, что одной из возможных причин незначительного их вклада в эффективность является более весомый вклад в

эффективность работы учителя личностных черт. Данная гипотеза, с одной стороны, подтвердилась, так как средний вклад черт личности в эффективность выше, чем вклад интеллектуальных способностей ($Mx=0,49$ для интеллекта и $Mx=0,56$ для черт личности). Однако, для более дифференцированной оценки анализируемой взаимосвязи необходимо перейти к рассмотрению вклада ценностных ориентаций учителя в эффективность его педагогической деятельности. В этом случае мы будем иметь возможность, во-первых, сравнить вклад всех трех исследуемых групп переменных в эффективность работы учителя и, во-вторых, выявить наиболее и наименее значимые факторы, оказывающие воздействие на разные типы эффективности.

Представленные в табл. 9 результаты позволяют выделить достаточно специфичную организацию ценностных ориентаций учителей на разных этапах эффективности деятельности учителя. Так, на первом и четвертом этапах эффективности работы можно четко выделить не более двух ценностей, наиболее значимых для учителей: на первом этапе – «материальное положение» ($Mx=6,21$) и «достижения» ($Mx=6,84$); на четвертом – «креативность» ($Mx=7,29$) и «индивидуальность» ($Mx=7,61$). При этом на первом и четвертом этапах значимость указанных ценностей преобладает над большинством остальных, значимость которых сильно снижена.

На втором и третьем этапах работы содержание ценностных ориентаций принципиально иное – практически все ценности значимы на высоком уровне, и только «креативность» ($Mx=4,82$) и «индивидуальность» ($Mx=5,03$) на втором этапе значимы для учителей на крайне низком уровне.

Таблица 9

Значимость терминальных ценностей для учителей на разных этапах эффективности деятельности

	1-7 лет			8-21 лет			22-38 лет			39-55 лет		
	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv	Мх	СКО	Сv
собственный престиж	1,58	0,51	32,13	6,50	1,98	30,51	5,80	2,21	38,11	3,46	1,55	44,78
материальное положение	6,21	1,51	24,35	6,53	2,00	30,59	5,78	2,00	34,65	5,39	1,93	35,81
креативность	1,89	0,81	42,71	4,82	1,63	33,86	6,50	2,37	36,39	7,29	2,16	29,62
социальные контакты	2,00	0,00	0,00	6,97	1,99	28,48	6,21	2,27	36,48	3,86	1,56	40,36
развитие себя	6,11	2,02	33,16	5,91	2,03	34,32	5,74	1,81	31,50	5,68	1,31	23,01
достижения	6,84	2,36	34,54	6,49	2,71	41,71	6,16	2,45	39,74	5,79	2,27	39,18
духовное удовлетворение	5,95	1,08	18,14	5,84	1,93	32,96	5,80	1,47	25,33	5,39	1,50	27,80
индивидуальность	2,00	0,00	0,00	5,03	1,67	33,13	6,71	2,37	35,26	7,61	2,20	28,92

В связи со сложностью выделения доминирующих ценностей, а также трудностью прослеживания динамики их значимости на разных этапах работы, рассмотрим изменение весовой нагрузки тех ценностей, значимость которых наиболее высока в структуре. Исходя из представленных в таблице 10 данных следует отметить, во-первых, что ценности «материальное положение» и «достижения», значимые для учителей на первом этапе работы, входят в число трех наиболее весомых на протяжении всех этапов профессиональной деятельности (Вес=34 и 38 соответственно). Если значимость в структуре ценностей «материального положения» развивается по восходящей линии до четвертого этапа, на котором ее вес существенно снижается, то вес «достижений» сохраняется примерно на одном уровне.

Значимые для учителей на четвертом этапе ценности «креативность» и «индивидуальность» также имеют свою специфику. В частности, суммарный вес «креативности» на всех этапах работы учителя наиболее низкий (Вес=16 при Мх=29,75); при этом только на третьем этапе работы «креативность» обладает наиболее высоким весом, однако не превышающим даже среднего весового значения всех остальных ценностей – Мх=10. Ценность «индивидуальность» суммарно обладает средней весовой значи-

мостью на всех этапах, и если на первом, третьем и четвертом этапах работы ее вес приблизительно одинаков, то на втором этапе это наименее значимая в структуре ценность.

Таблица 10

Вес компонентов в структуре терминальных ценностей на разных этапах эффективности работы учителя

	1 этап	2 этап	3 этап	4 этап	Сумма
собственный престиж	0	7	9	2	18
материальное положение	7	13	11	3	34
креативность	1	3	8	4	16
социальные контакты	2	8	13	7	30
развитие себя	10	12	12	5	39
достижения	11	11	9	7	38
духовное удовлетворение	12	9	8	4	33
индивидуальность	9	3	10	8	30
Сумма	52	66	80	40	

Далее кратко рассмотрим те жизненные сферы учителей, которые являются наиболее важными для удовлетворения выделенных на первом и четвертом этапах работы ценностей. Для ценностей «материальное положение» и «достижения» как наиболее значимых на первом этапе работы сфера семейной жизни является ведущей и наиболее оптимальной для их реализации – г-Спирмена=0,45 при $p \leq 0,05$ и г-Спирмена=0,56 при $p \leq 0,05$ соответственно. Данный факт свидетельствует о том, что молодые учителя наделяют сферу семейных отношений наиболее высокой значимостью для решения своих жизненных задач. Однако при этом сама эта сфера в структуре пяти сфер является четвертой по значимости с весовой нагрузкой =6 при Мх=6. Наиболее же весомыми в структуре сфер являются «обучение и образование» (Вес=8), «общественная жизнь» (Вес=8) и «увлечения» (Вес=8).

Для ценностей «креативность» и «индивидуальность» как наиболее важных на четвертом этапе работы связь с жизненны-

ми сферами достаточно специфична. Так, было выявлено, что «креативность» учителя стремятся реализовать во всех пяти жизненных сферах. Причем различия в значимости самих сфер не существенны и касаются только сферы обучения, уровень значимости корреляции с которой $\leq 0,01$, тогда как значимость корреляции со всеми остальными – $\leq 0,001$. Для «индивидуальности» же выделяется только одна сфера – «профессиональная жизнь», корреляция с которой составляет 0,57 при $p \leq 0,01$. Интерпретируя данный результат, можно предположить, что креативность для учителей не является какой-то конкретной специфичной ценностью, определяющей один из видов их деятельности, а пронизывает всю жизнь учителя.

Далее следует обратиться к анализу вклада ценностных ориентаций в эффективность работы учителя на разных этапах его работы. Результаты, представленные в табл. 11 и на рис. 17, позволяют, прежде всего, отметить, что наибольший вклад ценностных ориентаций в эффективность работы учителя наблюдается на третьем этапе, тогда как на первом этапе работы только две ценности – «собственный престиж» и «материальное положение» – значимо коррелируют с оценками родителей, методистов и общей оценкой.

Таблица 11

Весовая нагрузка факторов структуры личности учителя на разных этапах педагогической деятельности

		Ценностные ориентации								
		1	2	3	4	5	6	7	8	Сумма
1 этап	ученики	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	родители	3	1	0	0	0	0	0	0	4
	методисты	1	0	0	0	0	0	0	0	1
	общая	2	1	0	0	0	0	0	0	3
	Мх	6	2	0	0	0	0	0	0	Мх=1,00
2 этап	ученики	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	родители	3	1	0	3	1	2	0	0	10
	методисты	0	0	3	0	0	0	0	3	6
	общая	2	0	0	1	0	0	0	1	4
	Мх	5	1	3	4	1	2	0	4	Мх=2,50
3 этап	ученики	0	0	1	0	1	0	1	0	3
	родители	3	1	2	3	2	2	2	3	18
	методисты	2	0	3	2	0	0	2	3	12
	общая	0	0	3	0	2	0	3	2	10
	Мх	5	1	9	5	5	2	8	8	Мх=5,38
4 этап	ученики	0	0	3	1	0	0	0	0	4
	родители	3	0	0	3	1	0	0	2	9
	методисты	3	2	3	2	0	0	0	1	11
	общая	2	1	3	3	0	0	0	2	11
	Мх	8	3	9	9	1	0	0	5	Мх=4,38

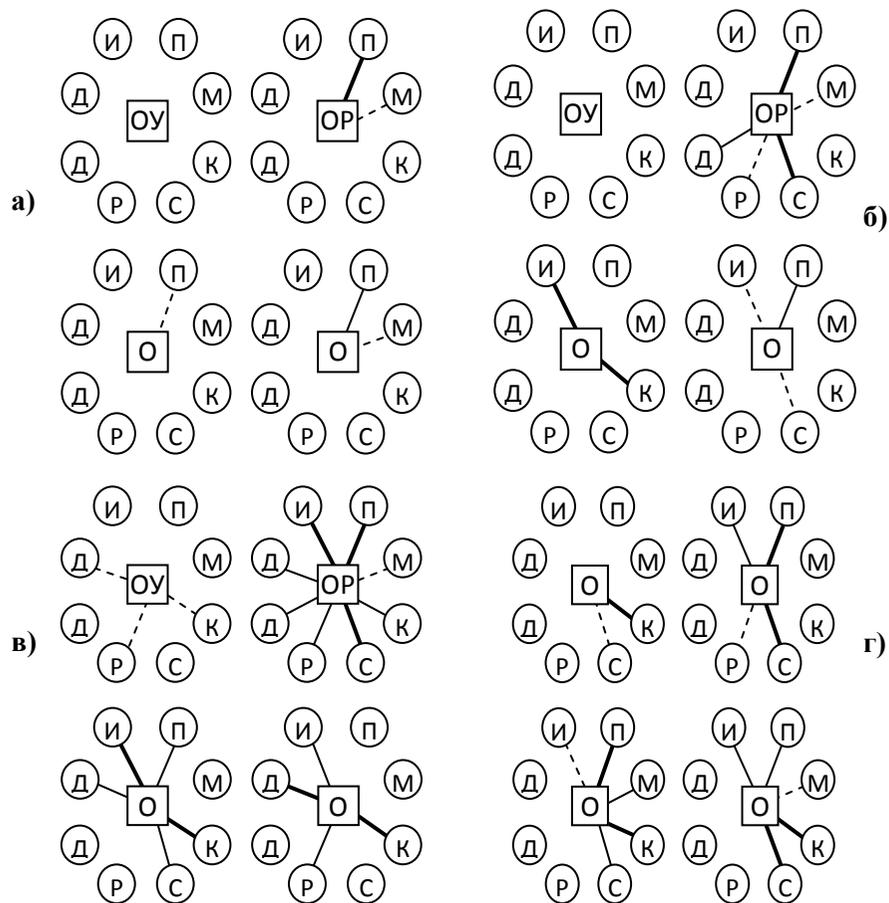


Рис. 17. Взаимосвязь ценностных ориентаций и эффективности педагогической деятельности: а) первый этап; б) второй этап; в) третий этап; г) четвертый этап

Сравнивая вклад ценностных ориентаций на каждом этапе в оценки работы учителя, отметим, что на первом этапе наиболее всего оценка родителей связана с ценностными ориентациями учителя. Однако их общий суммарный вклад в эффективность достаточно низкий, так как только с двумя ценностями была выявлена статистически достоверная связь.

На втором этапе работы вклад ценностей в эффективность значительно повышается и оценки родителей по-прежнему наиболее всего зависят от ценностных ориентаций учителя. При этом вариативность связи увеличивается за счет того, что оценки родителей не связаны только с тремя из восьми ценностей.

На третьем этапе, как было отмечено ранее, вклад ценностных ориентаций в эффективность работы учителя наиболее высок. Это объясняется тем, что вклад оценок и родителей, и методистов в эффективность работы учителя достаточно высокий. При этом сохраняется крайне низкая зависимость эффективности деятельности учителя, с позиции учеников, с его ценностями. Незначительное снижение вклада ценностных ориентаций в эффективность объясняется тем, что оценка родителей становится менее зависимой от ценностей учителя, тогда как наибольшая их значимость наблюдается в оценках методистов.

В целом же следует сказать, что на протяжении всей профессиональной педагогической деятельности только ценность «собственный престиж» сохраняет высокую значимость для эффективности работы учителя, тогда как остальные ценности меняют степень своей значимости в зависимости от этапа эффективности деятельности.

Завершая анализ взаимосвязи эффективности педагогической деятельности и индивидуально-психологических особенностей учителя, следует остановиться на решении последнего наиболее важного вопроса – сравнительном анализе вклада рассмотренных показателей в эффективность работы учителя. Это позволит нам дать целостное представление о том, в какой степени особенности личности учителя оказывают воздействие на его работу, а также сравнить степень их парциального вклада в эффективность с позиции различных участников образовательного процесса.

Итак, представленные в табл. 12 и на рис. 18 результаты позволяют охарактеризовать средний весовой вклад индивидуаль-

но-психологических особенностей учителя в эффективность педагогической деятельности.

Во-первых, на всех этапах педагогической деятельности наибольшее значение для эффективности работы учителя имеют черты его личности: на первом этапе они наиболее значимы для родителей, на втором – для методистов, на третьем – для учеников, на четвертом – для учеников и родителей. При этом значимость черт личности для методистов на четвертом этапе отсутствует.

Во-вторых, на каждом этапе профессиональной деятельности можно выделить наименее значимые для эффективности работы показатели: на первом этапе работы – это ценностные ориентации (полностью незначимы для учеников), на втором – интеллектуальные способности, на третьем – интеллектуальные способности (полностью незначимы для родителей), на четвертом – также интеллектуальные способности (полностью незначимы для учеников и родителей).

Таблица 12

Средний весовой вклад индивидуально-психологических особенностей учителя в эффективность педагогической деятельности

	показатели	ученики	родители	методисты
1 этап	интеллектуальные способности	0,00 / (0)*	1,11 / (131)	0,56 / (94,9)
	черты личности	1,20 / (37,3)	2,00 / (40,8)	1,33 / (53)
	ценностные ориентации	0,00 / (0)	0,50 / (213,81)	0,13 / (282,84)
2 этап	интеллектуальные способности	0,44 / (228)	0,33 / (150)	0,44 / (119)
	черты личности	1,14 / (33,1)	1,60 / (55,9)	2,00 / (0)
	ценностные ориентации	0,00 / (0)	1,25 / (102,54)	0,75 / (185,16)
3 этап	интеллектуальные способности	1,33 / (99,2)	0,00 / (0)	0,89 / (104)
	черты личности	2,17 / (45,4)	1,83 / (53,6)	1,17 / (35)
	ценностные ориентации	0,38 / (138,01)	2,25 / (31,43)	1,50 / (87,29)
4 этап	интеллектуальные способности	0,00 / (0)	0,00 / (0)	0,44 / (163)
	черты личности	1,50 / (38,5)	1,60 / (34,2)	0,00 / (0)
	ценностные ориентации	0,50 / (213,81)	1,13 / (120,55)	0,00 / (0)

Примечание. В скобках указан коэффициент вариации.

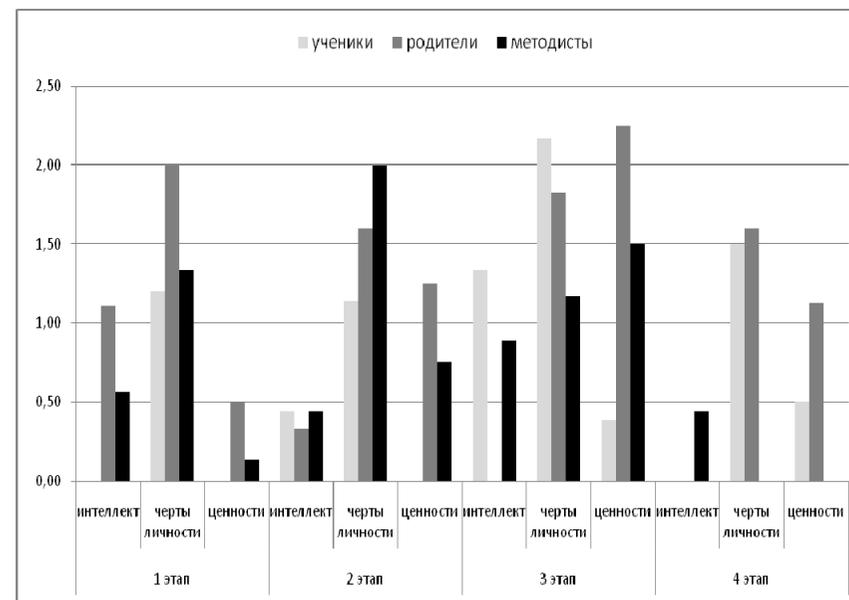


Рис. 18. Вклад индивидуально-психологических особенностей учителя в эффективность педагогической деятельности

В-третьих, сравнение абсолютных показателей суммарного вклада показателей в эффективность показывает, что каждый из них обладает специфичной динамикой значимости для эффективности работы учителя. Представленная на рис. 19 динамика их вклада показывает, что наибольший вклад всех показателей в эффективность наблюдается на третьем этапе работы, тогда как к четвертому этапу происходит его наиболее существенное снижение. Это в целом отражает описанную ранее динамику эффективности педагогической деятельности, когда на втором и третьем этапах работы эффективность деятельности учителя имеет наиболее высокие показатели. При этом существенное снижение эффективности деятельности на четвертом этапе работы сопровождается в свою очередь и существенным снижением суммарного вклада индивидуально-психологических особенностей учителя в эффективность его работы.

В-четвертых, в динамике весового вклада каждого анализируемого показателя выделяются наиболее существенные подъемы и спады. Так, в динамике вклада интеллектуальных способ-

ностей наибольший вклад наблюдается на третьем этапе, наименьший – на четвертом; в динамике вклада черт личности наибольший вклад также на третьем этапе, наименьший – на четвертом; динамика вклада ценностных ориентаций обладает схожей, но еще более выраженной характеристикой.

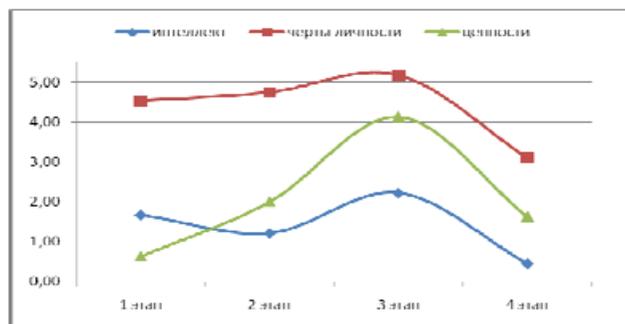


Рис. 19. Динамика суммарного вклада индивидуально-психологических особенностей учителя в эффективность его работы

Вопросы для повторения

1. Как развивается структура интеллекта учителя на разных этапах эффективности деятельности?
2. Опишите связь интеллектуальных способностей учителя и эффективности педагогической деятельности.
3. Как развиваются черты личности учителей на разных этапах эффективности деятельности?
4. Дайте описание связи черт личности и эффективности педагогической деятельности.
5. Как связаны ценностные ориентации и эффективность педагогической деятельности?

Темы для написания рефератов

1. Интеллект и эффективность педагогической деятельности.
2. Роль личностных особенностей учителя в эффективности педагогической деятельности.
3. Структура личности успешных и неуспешных учителей.
4. Роль профессиональной и личностной направленности в труде учителя.
5. Развитие структуры личности учителя на разных этапах профессионализации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги проведенного в работе анализа проблемы оценки эффективности педагогической деятельности, укажем на следующие наиболее важные моменты.

В качестве предмета исследования в работе был осуществлен теоретический анализ понятия и содержания эффективности профессиональной деятельности и ее оценки. Было показано, что содержательно эффективность профессиональной деятельности определяется исходя из тех параметров ее изучения, которые выступают в качестве оснований для оценки ее эффективности, успешности, результативности и т.п.

Имеющийся в отечественной психологии богатый опыт исследования успешности профессиональной деятельности позволил дифференцировать предмет оценки эффективности, соответствующий таким ее параметрам, как профессиональная пригодность, профессиональная готовность, производительность, качество и надежность деятельности. Эти параметры, являясь частями единого целого – эффективной профессиональной деятельности, отражают разные ее стороны – психофизиологическую готовность к деятельности, готовность психологическую и социально-психологическую.

Таким образом, большинство существующих исследований отражают лишь часть предметного поля эффективности профессиональной деятельности, не рассматривая ее как целостный психологический и социальный феномен. Это, в свою очередь, указывает на существующую сегодня актуальную потребность в разработке таких программ анализа эффективности деятельности, которые отразили бы все специфические ее особенности.

В работе также был проведен достаточно подробный анализ содержания эффективности педагогической деятельности – в его теоретическом и прикладном аспектах. В контексте этого было показано, что модели оценки эффективности, традиционные для анализа профессий технического профиля, могут лишь частично использоваться при изучении деятельности гуманитарной – педагогической. Наиболее проблемным вопросом соотношения моделей оценки является специфика результата как ключевой со-

ставляющей определения степени, уровня, содержания успешности той или иной деятельности.

В третьей главе на примере конкретного исследования был осуществлен анализ эффективности педагогической деятельности, в котором предметом оценивания были индивидуально-психологические особенности учителей общеобразовательных школ и их влияние на оценку работы учителя основными субъектами образовательного процесса – учащимися, их родителями и специалистами системы управления образованием. Установленный в работе факт не только количественного, но и качественного своеобразия трех типов оценок позволил сформулировать идею о том, что требования, предъявляемые учителю в образовательном пространстве школы и системы образования в целом, имеют специфическую окраску в зависимости от объекта работы педагога. Причем специфичность требований определяется не только субъектом оценки, но и характеристиками личности и деятельности самого педагога – стажем его профессиональной деятельности, уровнем и содержанием развития его личностных, познавательных, деятельностных характеристик. Все это позволило в итоге сформулировать идею о том, что содержание эффективности деятельности учителя, ее оценка являются весьма сложными феноменами, требующими комплексного и даже междисциплинарного подхода к их решению.

Полученные в работе результаты и сформулированные выводы ведут, в свою очередь, к необходимости коррекции, пересмотра и совершенствования существующих сегодня методов и процедур оценки эффективности работы учителя.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Диалектика человеческой жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1977. – 224 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. О субъекте психической деятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
4. Авдеенко, В. Н. Социально-психологические условия эффективности основных производственных фондов [Текст] / В. Н. Авдеенко // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 4. – С. 101-103.
5. Алферов, А. Д. Опыт и проблемы повышения психологической компетентности учителя [Текст] / А. Д. Алферов // Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С. 116-120.
6. Алферов, Ю. С. Оценка и аттестация кадров образования за рубежом [Текст] / Ю. С. Алферов. – М., 1997.
7. Аминов, Н. А. Диагностика педагогических способностей [Текст] / Н. А. Аминов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1997.
8. Аминов, Н. А. Задатки, способности и одаренность учителя [Текст] / Н. А. Аминов // Мир психологии. – 1997. – № 2.
9. Аминов, Н. А. Опыт прогнозирования эффективности работы учителя математики [Текст] / Н. А. Аминов // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 122-129.
10. Ананьев, Б. Г. Избранные психологические труды [Текст]: в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 2. – 288 с.
11. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М.: Наука, 1977.
12. Анохин, П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса [Текст] / П. К. Анохин. – М.: Медицина, 1968. – 547 с.
13. Анохин, П. К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – В кн.: Прин-

ципы системной организации функций. – М.: Наука, 1973. – С. 5-61.

14. Анохин, П. К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 448 с.

15. Анохин, П. К. Теория функциональной системы [Текст] / П. К. Анохин. – В кн.: Успехи физиологических наук. – 1970. – Т. 1. – № 1. – С. 19-54.

16. Анцыферова, Л. И. Методологические принципы и проблемы психологии [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 2. – С. 3-17.

17. Аргентова, Т. Е. Стиль общения как фактор эффективности совместной деятельности [Текст] / Т. Е. Аргентова // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 6. – С. 130-133.

18. Афанасьев, В. Г. О системном подходе в социальном познании [Текст] / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 98-111.

19. Басов, М. Я. Избранные психологические произведения [Текст] / М. Я. Басов. – М., 1975.

20. Безбогов, А. А. Автоматизация процессов оценки эффективности системы «ЧЕЛОВЕК-МАШИНА» [Текст] / А. А. Безбогов // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 2. – С. 45-50.

21. Бернштейн, Н. А. Некоторые назревающие проблемы регуляции двигательных актов [Текст] / Н. А. Бернштейн // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 70-90.

22. Бернштейн, Н. А. О построении движений [Текст] / Н. А. Бернштейн. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.

23. Берталанфи, Л. Общая теория систем [Текст]: Обзор проблем и результатов. – В кн.: Системные исследования. – М.: Наука, 1969. – С. 30-54.

24. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

25. Бобнева, М. И. Об изучении психологических аспектов надежной работы человека в космическом полете [Текст]: по данным зарубежных исследований / М. И. Бобнева // Вопросы психологии. – 1963. – № 2. – С. 173-180.

26. Бодров, В. А. Комплексная оценка тренированности оператора [Текст] / В. А. Бодров, Ю. А. Кукушкин, А. С. Кузьмин // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 4. – С. 58-63.

27. Бодров, В. А. Методология системного и субъектно-деятельностного подходов в исследованиях профессиональной пригодности [Текст] / В. А. Бодров / в кн. Идея системности в современной психологии / под ред. В. А. Барабанщикова. – М., 2005.

28. Бодров, В. А. Проблема профессиональной и функциональной надежности оператора [Текст] / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 4. – С. 142-149.

29. Бодров, В. А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности [Текст] / В. А. Бодров / в кн. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова. – М., 1991.

30. Бодров, В. А. Психология профессиональной деятельности [Текст]: справочное руководство / под рук. В. Н. Дружинина. – М.: ИНФРА-М, 1999.

31. Бодров, В. А. Психология профессиональной деятельности [Текст]. Теоретические и прикладные проблемы / В. А. Бодров. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. – 623 с.

32. Бодров, В. А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности [Текст] / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 3. – С. 23-28.

33. Бодров, В. А. Работоспособность человека-оператора и пути ее повышения [Текст] / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 3. – С. 107-117.

34. Бодров, В. А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора [Текст] / В. А. Бодров, А. А. Обознов // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 4. – С. 48-57.

35. Бодров, В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности [Текст]: часть 1 / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 5. – С. 83-90.

36. Бодров, В. А. Современные исследования фундаментальных и прикладных проблем психологии профессиональной деятельности [Текст]: часть 2 / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 6. – С. 66-74.

37. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1971. – 624 с. – Газлифт – Гоголево.

38. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1972. – 592 с. – Дебитор – Евкалипт.

39. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1973. – 608 с. – Италия – Кваркуш.

40. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1973. – 608 с. – Конда – Кун.

41. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1974. – 616 с. – Моршин – Никиш.

42. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1975. – 648 с. – Отоми – Пластырь.

43. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1975. – 640 с. – Проба – Ременсы.

44. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1976. – 640 с. – Сафлор – Соан.

45. Большая советская энциклопедия [Текст] / под ред. А. М. Прохорова. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1978. – 632 с. – Экслибрис – Яя.

46. Большой психологический словарь [Текст] / под общ ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

47. Борисова, Е. М. Соотношение психофизиологических компонентов профпригодности и эффективности труда ткачих [Текст] / Е. М. Борисова // Вопросы психологии. – 1973. – №3. – С. 56-63.

48. Бочарова, С. П. Связь показателей эффективности оперативной памяти с точностью антиципации в задачах слежения [Текст] / С. П. Бочарова, С. Г. Кисель, В. В. Плохих // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 5. – С. 54-59.

49. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта [Текст] / А. В. Брушлинский. – М., 1994.

50. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А. В. Брушлинский. – М.; Воронеж, 1996.

51. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Издательство «Питер», 2001. – 528 с.

52. Выготский, Л. С. Исторический смысл психологического кризиса [Текст] / Л. С. Выготский / в кн. Выготский Л. С. Собрание сочинений. – В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 488 с.

53. Габай, Т. В. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Т. В. Габай. – М.: Академия, 2003.

54. Гальперин, П. Я. Введение в психологию [Текст] / П. Я. Гальперин. – М., 1976.

55. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с.

56. Голиков, Ю. Я. Виды проблемностей в сложной операторской деятельности [Текст] / Ю. Я. Голиков, А. Н. Костин / в кн.: Практическое мышление: функционирование и развитие. – М.: ИП АН СССР, 1990. – С. 61-68.

57. Голиков, Ю. Я. Психология автоматизации управления техникой [Текст] / Ю. Я. Голиков, А. Н. Костин. – М.: ИП РАН, 1996.

58. Горбатков, А. А. Модальная зона активности: к проблеме зависимости эмоций от успешности деятельности [Текст] / А. А. Горбатков // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 4. – С. 78-91.

59. Григорович, Л. А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / Л. А. Григорович. – М.: Гардарики, 2003.

60. Гуревич, К. М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы [Текст] / К. М. Гуревич. – М.: Издательство «Наука», 1970. – 272 с.

61. Дадиверин, И. Г. Комплексная психологическая оценка профессионализма персонала производственного объединения [Текст] / И. Г. Дадиверин, М. Д. Розенбаум // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 3. – С. 146-151.

62. Дикая, Л. Г. Актуальные проблемы и перспективы исследований в психологии труда в условиях глобализации [Текст] / Л. Г. Дикая // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 3. – С. 29-44.

63. Дикая, Л. Г. Исследование индивидуального стиля саморегуляции психофизиологического состояния [Текст] / Л. Г. Дикая, В. В. Семикин, В. И. Щедров // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6. – С. 28-37.

64. Дикая, Л. Г. Итоги и перспективные направления исследований в психологии труда в XXI веке [Текст] / Л. Г. Дикая // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23. – № 6. – С. 18-37.

65. Дикая, Л. Г. Проблемы современной психологии труда [Текст] / Л. Г. Дикая // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 3. – С. 24-41.

66. Дикая, Л. Г. Регулирующая роль образа эмоционального состояния в экстремальных условиях деятельности [Текст] / Л. Г. Дикая, В. В. Семикин // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 1. – С. 55-66.

67. Дорфман, Л. Я. Влияние эмоций, вызванных музыкой, на работоспособность в связи с силой нервной системы [Текст] / Л. Я. Дорфман // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 5. – С. 132-136.

68. Дружинин, В. Н. Интеллект и продуктивность деятельности [Текст]: модель интеллектуального диапазона / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 2. – С. 61-70.

69. Егоров, Ю. Н. О личностных свойствах, обуславливающих успешность деятельности и психологическую совмести-

мость руководителей судовых подразделений [Текст] Ю. Н. Егоров, В. В. Кормачев // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 1. – С. 131-137.

70. Журавлев, А. Л. Коммуникативные качества личности руководителя и эффективность руководства коллективом [Текст] / А. Л. Журавлев // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 1. – С. 57-67.

71. Забродина, Л. В. Психологический анализ трудовой деятельности [Текст]: учебное пособие / Л. В. Забродина, А. В. Карпов, А. П. Чернышев, В. Д. Шадриков. – Ярославль, Ярославский государственный университет, 1980. – 92 с.

72. Зазыкин, В. Г. Инженерно-психологические методы повышения эффективности управления сельскохозяйственным трактором [Текст] / В. Г. Зазыкин, И. М. Илиннич, Н. И. Мелехов и др. // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 6. – С. 75-80.

73. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды [Текст] / А. В. Запорожец. – М., 1986.

74. Зараковский, Г. М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности [Текст] / Г. М. Зараковский. – М.: Наука, 1966. – 113 с.

75. Звоников, В. М. К вопросу о психологическом отборе профессионалов [Текст] / В. М. Звоников, В. А. Пономаренко, В. И. Цуварев // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 3. – С. 93-101.

76. Зеер, Э. Ф. Психология профессий [Текст] / Э. Ф. Зеер. – М., 2005.

77. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2002.

78. Зинченко, В. П. Анализ деятельности человека-оператора [Текст] / П. И. Зинченко, Н. И. Майзель, А. И. Назаров. – В кн.: Инженерная психология. – М.: Издательство МГУ, 1964. – С. 120-137.

79. Зинченко, В. П. О функциях движений руки и глаза в процессе восприятия [Текст] / П. И. Зинченко, Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 29-41.

80. Зинченко, В. П. Психологические проблемы эффективности и качества труда [Текст] / В. П. Зинченко, В. М. Мунипов, В. Ф. Рубахин // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 2. – С. 25-34.

81. Зинченко, П. И. Непроизвольное запоминание [Текст] / П. И. Зинченко. – М., 1961.

82. Каменская, В. Г. Дифференциальные психофизиологические признаки мотивационного влияния на эффективность интеллектуальной деятельности старших дошкольников [Текст] / В. Г. Каменская, С. В. Зверева, Н. И. Музалевская и др. // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 33-42.

83. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст] / П. Ф. Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

84. Карпов, А. В. Две основные парадигмы разработки психологической теории деятельности [Текст] / А. В. Карпов // Ярославский психологический вестник. – 2009. – Выпуск 25. – С. 14-21.

85. Карпов, А. В. Метакогнитивная регуляция структурных уровней организации деятельности [Текст] / А. В. Карпов // Ярославский психологический вестник. – 2008. – Выпуск 24. – С. 8-19.

86. Климов, Е. А. Педагогический труд: психологические составляющие [Текст]: учебное пособие / Е. А. Климов. – М.: Изд-во Московского университета; Издательский центр «Академия», 2004. – 240 с.

87. Климов, Е. А. Психология профессионала [Текст] / Е. А. Климов. – М., Воронеж; Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 400 с.

88. Ключева, Н. В. Технология работы психолога с учителем [Текст] / Н. В. Ключева. – М.: Сфера, 2000.

89. Князев, Ф. К. Психологическая наука и повышение эффективности деятельности производственных коллективов [Текст] / Ф. К. Князев // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 4. – С. 37-44.

90. Ковалев, А. Г. Психология личности [Текст] / А. Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.

91. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2001. – 176 с.

92. Кодола, В. Г. Оценка эффективности деятельности летчика-инструктора в процессе обучения [Текст] / В. Г. Кодола, В. В. Тютелев // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 1. – С. 147-149.

93. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности [Текст] / О. А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.

94. Корнилова, Т. В. Личностные предпосылки успешности деятельности брокера [Текст] / Т. В. Корнилова, В. Г. Булыгина, А. П. Корнилов // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 1. – С. 90-98.

95. Коротеев, Г. Л. Профессиональная пригодность и способности обучаемого [Текст] / Г. Л. Коротеев, А. П. Чернышев // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 3. – С. 93-98.

96. Кострикина, И. С. ИмPLICITная обучаемость как условие реальных достижений в различных видах профессиональной деятельности [Текст] / И. С. Кострикина // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4. – С. 66-75.

97. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии [Текст] / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1972.

98. Крылов, А. А. Человек в автоматизированных системах управления [Текст] / А. А. Крылов. – Л.: Издательство ЛГУ, 1972. – 192 с.

99. Кузьмин, В. П. Системность как ступень научного познания [Текст]: Системные исследования / В. П. Кузьмин. – М.: Наука, 1973.

100. Кузьмин, В. П. Проблема системности в теории и методологии К. Маркса [Текст] / В. П. Кузьмин. – М.: Политиздат, 1974.

101. Кузьмин, В. П. Место системного подхода в современном научном познании и марксистской методологии [Текст] / В. П. Кузьмин // Вопросы философии. – 1980. – № 1. – С. 55-73.

102. Кузьмин, В. П. Место системного подхода в современном научном познании и марксистской методологии [Текст] / В. П. Кузьмин // Вопросы философии. – 1980. – № 2. – С. 45-58.

103. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1970.

104. Кузьмина, Н. В. Очерки психологии труда учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967.

105. Кузьмина, Н. В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л., Изд-во ЛГУ, 1985.

106. Кудрявцев, Т. В. Влияние характерологических особенностей личности на динамику профессионального самоопределения [Текст] / Т. В. Кудрявцев, А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1985. – № 1. – С. 86-94.

107. Кудрявцев, Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы [Текст] / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 20-31.

108. Курганов, В. М. Психологические качества и надежность водителя [Текст] / В. М. Курганов // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 118-122.

109. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1972. – 304 с.

110. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

111. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М.: Мысль, 1965. – 573 с.

112. Леонтьев, А. Н. Проблема деятельности в истории советской психологии [Текст] / А. Н. Леонтьев // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 109-120.

113. Ломов, Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 5. – С. 3-22.

114. Ломов, Б. Ф. Медико-психологические аспекты профессиональной надежности космонавта [Текст] / Б. Ф. Ломов, В. И. Мясников // Психологический журнал. – 1988. – Т. 9. – № 6. – С. 65-72.

115. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984.

116. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии [Текст] / Б. Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31-45.

117. Ломов, Б. Ф. Человек и техника [Текст]: очерки инженерной психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Советское радио, 1966. – 464 с.

118. Максимович, В. А. Определение и оценка профессиональной пригодности операторов [Текст]: (на примере машинистов энергоблоков ГРЭС) / В. А. Максимович, И. А. Меркурьев, Е. Г. Тышлек // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 2. – С. 80-88.

119. Маркова, А. К. Актуальные проблемы психологии труда учителя [Текст] / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1986. – № 6.

120. Маркова, А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6.

121. Маркова, А. К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя [Текст] / А. К. Маркова, А. Я. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 40-48.

122. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст]: книга для учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993.

123. Мерлин, В. С. Проблемы экспериментальной психологии личности [Текст] / В. С. Мерлин. – Пермь: Пермский пед. ин-т, 1970. – 160 с.

124. Милерян, Е. А. Развитие психологической диагностики профессиональной пригодности в СССР [Текст] / Е. А. Милерян // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – №3. – С. 73-86.

125. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях [Текст] // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28-32.

126. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]. – М.: Академия, 2004. – 320 с.

127. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л. М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.

128. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. – 1990. – № 3.

129. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст]. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.

130. Наживин, Ю. С. Способность к саморегуляции и профессиональная пригодность [Текст] / Ю. С. Наживин, Л. Е. Душацкий // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 4. – С. 139-146.

131. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования [Текст]: анализ и интерпретация данных / А. Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.

132. Наследов, А. Д. SPSS [Текст]: компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках / А. Д. Наследов. – СПб.: Издательство «Питер», 2005. – 416 с.

133. Небылицын, В. Д. К изучению надежности работы человека-оператора автоматизированных системах [Текст] / В. Д. Небылицын // Вопросы психологии. – 1961. – № 6. – С. 9-18.

134. Некрасов, В. П. Методика оценки психической работоспособности человека [Текст] / В. П. Некрасов, Н. А. Государев, К. Р. Ставицкий // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 1. – С. 136-138.

135. Нерсисян, Л. С. Психологические аспекты оценки и прогнозирования влияния гипотензивных препаратов на надежность и эффективность работы операторов транспортных средств [Текст] / Л. С. Нерсисян, Е. Г. Бурехзон // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 109-118.

136. Никифоров, Г. С. Психологические факторы бездефектного труда [Текст] / Г. С. Никифоров, Б. М. Ценова // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 5. – С. 13-20.

137. Носенко, Э. Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка [Текст] / Э. Л. Носенко // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 16-25.

138. Обознов, А. А. Психический образ и надежность оператора в условиях монотонной обстановки [Текст] / А. А. Обознов, С. В. Егоров, В. Г. Кострица // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12. – № 2. – С. 45-50.

139. Обознов, А. А. Психологические механизмы формирования профессиональной пригодности и надежности человека в социотехнических системах [Текст] / А. А. Обознов // Психологический журнал. – 2007. – Т. 28. – № 5. – С. 15-21.

140. Общая психология [Текст]: учебник / под ред. А. В. Карпова. – М.: Гардарики, 2005. – 232 с.

141. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М.: Гос. изд-во иностранных и научных словарей, 1963. – 900 с.

142. Орел, В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии [Текст] / В. Е. Орел / в сб. Проблемы общей и организационной психологии / под ред. А. В. Карпова. – Ярославль: Изд-во Ярославского государственного университета, 1999. – С. 76-97.

143. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии [Текст]: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 89-101.

144. Ошанин, Д. А. Предметное действие как информационный процесс [Текст] / Д. А. Ошанин // Вопросы психологии. – 1970. – № 3. – С. 34-50.

145. Ошанин, Д. А. Концепция оперативности в инженерной и общей психологии [Текст] / Д. А. Ошанин. – М.: Наука, 1977.

146. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений [Текст]: в 6 тт. / И. П. Павлов. – М., Л., 1951.

147. Пасынкова, Н. Б. Связь уровня тревожности подростков с эффективностью их интеллектуальной деятельности [Текст] / Н. Б. Пасынкова // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1. – С. 169-174.

148. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высших уч. заведений / под ред. Н. В. Ключевой. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.

149. Пирожков, В. Ф. Некоторые проблемы повышения эффективности психологической службы [Текст] / В. Ф. Пирожков // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 2. – С. 161-168.

150. Платонов, К. К. Краткий словарь системы психологических понятий [Текст]: учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования / К. К. Платонов. – М.: «Высшая школа», 1984. – 174 с.

151. Платонов, К. К. Психология [Текст] / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – М.: Наука, 1977.

152. Платонов, К. К. Система психологии и теория отражения [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Издательство «Наука», 1982. – 310 с.

153. Платонов, К. К. О системе в психологии [Текст] / К. К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

154. Поваренков, Ю. П. Введение в психологию труда [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / Ю. П. Поваренков. – Киров: Издательство ВятГГУ, 2006. – 134 с.

155. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности [Текст] / Ю. П. Поваренков. – Ярославль: Канцлер, 2008. – 200 с.

156. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М.: Издательство УРАО, 2002.

157. Поваренков, Ю. П. Психология профессионального становления личности [Текст] (основы психологической концепции профессионализации): учебное пособие для студентов педагогических институтов. - Курск: КГПИ, 1991. – 132 с.

158. Попов, А. К. Работоспособность человека [Текст] / А. К. Попов // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. - № 1. – С. 3-12.

159. Попова, Н. Е. Прогнозирование индивидуальной успешности водительской деятельности [Текст] / Н. Е. Попова // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 4. – С. 66-72.

160. Профессиональная пригодность [Текст]: субъектно-деятельностный подход / под ред. В. А. Бодрова. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2004. – 390 с.

161. Психологические закономерности профессионализации [Текст] / межвузовский сборник научных трудов. – Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1991. – 146 с.

162. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова; 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 440 с.

163. Психология труда [Текст]: учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология» / под ред. А. В. Карпова. – М.: Издательство «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2005. – 350 с.

164. Психология учебной и трудовой деятельности [Текст] / межвузовский сборник научных трудов. Ярославль: ЯГПИ им. К. Д. Ушинского, 1985. – 160 с.

165. Психология XXI века [Текст]: учебник для вузов / под ред. В. Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.

166. Рева, А. Н. Психологические особенности деятельности и отбора инструкторов авиационных тренажеров [Текст] / А. Н. Рева, А. К. Боковиков, Н. В. Крылова и др. // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 4. – С. 38-46.

167. Роговин, М. С. Развитие структурно-уровневого подхода в психологии. – М.: Наука, 1974. – С. 187-230.

168. Рубахин, В. Ф. Психологические основы обработки первичной информации [Текст] / В. Ф. Рубахин. – Л.: Наука, 1974. – 296 с.

169. Рубинштейн, М. М. Проблема учителя [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Рубинштейн. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 176 с.

170. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1957.

171. Рубинштейн, С. Л. Избранные философско-психологические труды [Текст]: Основы онтологии, логики и психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1997.

172. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Издательство «Питер», 2000.

173. Рубинштейн, С. Л. Принцип творческой самодеятельности [Текст]: (К философским основам современной педагогики) / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-108.

174. Рубинштейн, С. Л. Принципы и пути развития психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1959.

175. Рукавишников, А. А., Соколова М.В. Пособие по применению личностного опросника Р. Кеттелла 16 PF [Текст] / А. А. Рукавишников, М. В. Соколова. – Ярославль, НПЦ «Психодиагностика», 2000.

176. Сеченов, И. М. Избранные произведения [Текст]: в 2 т. / И. М. Сеченов. – М., 1958.

177. Сенин, И. Г. Опросник терминальных ценностей [Текст]. – Ярославль, Изд-во НПЦ «Психодиагностика», Фонд гражданских инициатив «Содействие», 1991.

178. Славнов, С. В. Структурно-динамические характеристики образа успешного профессионала налоговой полиции [Текст] / С. В. Славнов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 1. – С. 82-90.

179. Слепко, Ю. Н. Основные подходы к оценке эффективности педагогической деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Слепко // Модернизация образования: опыт и исследования: Материалы 58-й Международной научной конференции «Чтения Ушинского» / под ред. М. И. Рожкова, А. П. Чернявской. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – С. 87-96.

180. Слепко, Ю. Н. Оценка эффективности деятельности студента [Текст] / Ю. Н. Слепко // Высшая школа на современном этапе: психология преподавания и обучение: в 2-х т. // Международный сборник статей / под ред. М. М. Кашапова. – М.; Ярославль: Российское психологическое общество, 2005. – Т.1. – С. 149-150.

181. Слепко, Ю. Н. Оценка эффективности деятельности студента педагогического вуза [Текст] / Ю. Н. Слепко // Психологическое и педагогическое сопровождение образовательного процесса: Материалы 59-й Международной научной конференции «Чтения Ушинского» / под ред. М. И. Рожкова, А. П. Чернявской. – Ярославль: ЯГПУ, 2005. – С. 114-116.

182. Слепко, Ю. Н. Оценка эффективности профессиональной деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Слепко // Междисциплинарный подход в становлении специалиста-профессионала в гуманитарном вузе: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции в 2-х т. / под ред. М. Н. Заостровцевой, В. З. Юсупова. – М.; Коряжма: Старая Вятка, 2005. – Т.1. – С. 205-207.

183. Слепко, Ю. Н. Параметры оценки эффективности деятельности студента [Текст] / Ю. Н. Слепко // Психологическое и социально-педагогическое сопровождение детей и молодежи: Материалы международной научной конференции. – Ярославль: ЯГПУ, 2005. – Т.2. – С. 121-122.

184. Слепко, Ю. Н. Проблема оценки эффективности педагогической деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Слепко // Субъектность в личностном и профессиональном развитии человека: Материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. Г. В. Мухаметзяновой. – Казань: КСЮИ, 2004. – С. 189-191.

185. Слепко, Ю. Н. Оценка эффективности профессиональной деятельности учителя различными участниками образовательного процесса [Текст] / Ю. Н. Слепко, Ю. П. Поваренков // ПСИХОЛОГИЯ XXI столетия / под ред. В. В. Козлова. – Ярославль, МАПН, 2006. – Т. 3. – С. 150-154.

186. Слепко, Ю. Н. Отношение к учителю различных участников образовательного процесса [Текст] / Ю. Н. Слепко, Ю. П. Поваренков // Владимир: ВГПУ, 2006.

187. Словарь иностранных слов [Текст] / под ред. И. В. Лехина, С. М. Локшиной, Ф. Н. Петрова и др. – М.: Издательство «Советская энциклопедия», 1964. – 784 с.

188. Стрюков, Г. А. Регуляция работоспособности человека и психометрика утомления [Текст] / Г. А. Стрюков, Т. Н. Долголенко, М. А. Грицевский // Психологический журнал. – 1989. – Т. 10. – № 5. – С. 81-86.

189. Судаков, К. В. Биологические мотивации [Текст] / К. В. Судаков. – М.: Медицина, 1971. – 304 с.

190. Теплов, Б. М. Проблемы индивидуальных различий [Текст] / Б. М. Теплов. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1961. – 536 с.

191. Теплов, Б. М. Типологические свойства нервной системы [Текст] / Б. М. Теплов // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 108-130.

192. Тест умственных способностей [Текст]: руководство. – Ярославль, Изд-во НПЦ «Психодиагностика», 2000.

193. Ухтомский, А. А. Избранные труды [Текст] / А. А. Ухтомский. – Л., 1978.

194. Чирикова, А. Е. Личностные предпосылки успешности деятельности российских предпринимателей [Текст] / А. Е. Чирикова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 81-92.

Учебное издание

Юрий Павлович Поваренков
Юрий Николаевич Слепко

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Учебное пособие

Редактор О. П. Новикова
Компьютерная верстка – И. В. Тимашев

Подписано в печать 9.12.2011. Формат 60×92/16.
Объем 10,5 п.л.; 7,2 уч.-изд. л. Тираж 100 экз. Заказ № 350.

Издательство Ярославского государственного
педагогического университета им. К. Д. Ушинского
150000, Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852) 32-98-69, 72-64-05

195. Чирикова, А. Е. Психологические особенности личности российского предпринимателя [Текст] / А. Е. Чирикова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 62-74.

196. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2007. – 192 с.

197. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

198. Шадриков, В. Д. Психология производственного обучения [Текст]: принципы и управление / В. Д. Шадриков. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 1974. – 143 с.

199. Швырков, В. Б. Введение в объективную психологию [Текст]: Нейрональные основы психики. Избранные труды / В. Б. Швырков. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2007.

200. Швырков, В. Б. Нейрофизиологическое изучение системных механизмов поведения [Текст] / В. Б. Швырков. – М.: Наука, 1978. – 240 с.

201. Шеховцова, Л. Ф. Влияние динамики энергетических затрат на успешность интеллектуальной деятельности в условиях эмоционального напряжения [Текст] / Л. Ф. Шеховцова // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 5. – С. 101-111.

202. Шорин, В. Г. Психология как фактор повышения эффективности профсоюзной работы в трудовом коллективе [Текст] / В. Г. Шорин, Б. А. Душков // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 3. – С. 20-33.

203. Щербланов, В. Ю. Надежность деятельности человека в автоматизированных системах и ее количественная оценка [Текст]: Концептуальная модель надежности деятельности / В. Ю. Щербланов, А. Ф. Бобров // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 3. – С. 60-69.

204. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000.

205. Super, D. E. Vocational development [Текст]: A framework of research / D. E. Super. – N.Y., 1957.

206. Super D., Bahn M.Y. Occupational psychology [Текст] / D. Super, M. Y. Bahn. – L.: Tavistock, 1971.