

АВТОНОМНАЯ НЕКОММЕРЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«РОССИЙСКИЙ НОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Жуков Василий Юрьевич

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ**

Научная специальность 5.3.3 – Психология труда,
инженерная психология, когнитивная эргономика (психологические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата психологических наук

Научный руководитель:
кандидат психологических наук, доцент
Киселев Вадим Васильевич

Москва – 2025

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей	21
1.1. Теоретический анализ научных подходов к исследованию эффективности профессиональной деятельности педагогов.....	21
1.2. Структура и психологическое содержание профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей	43
1.3. Теоретическая модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей ...	64
Выводы по первой главе.....	78
Глава 2. Экспериментальное исследование психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей	83
2.1. Методический замысел экспериментального исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей	83
2.2. Результаты эмпирического исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей	99
Выводы по второй главе.....	127
Глава 3. Психологическое сопровождение педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности	131
3.1. Программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности	131
3.2. Анализ результатов апробации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей, реализуемой в целях обеспечения эффективности их профессиональной деятельности.....	138
Выводы по третьей главе.....	165
Заключение	168
Список литературы	174

Приложение А Методики диагностики психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей .	208
Приложение Б Бланк объективной оценки профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей	225
Приложение В Результаты (в баллах), полученные при психодиагностике педагогов, признанных эффективными на основании экспертного опроса	226
Приложение Г Результаты (в баллах), полученные при психодиагностике педагогов, признанных неэффективными на основании экспертного опроса ...	227
Приложение Д Результаты (в баллах), полученные при использовании диагностических методик на констатирующем этапе эксперимента.....	228
Приложение Е Результаты (в баллах), полученные при использовании диагностических методик (предварительное тестирование) на формирующем этапе эксперимента	234
Приложение Ж Программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности.....	236
Приложение И Результаты (в баллах), полученные при использовании диагностических методик (итоговое тестирование) на контрольном этапе эксперимента	240

Введение

Актуальность темы исследования. Современные условия цифровизации, обусловленные задачами национальных проектов «Образование» и «Молодежь и дети», определяют необходимость исследования профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей с позиций психологии труда. Данное исследование предполагает комплексный анализ: инновационных форм организации труда, психофизиологических аспектов деятельности, профессионально важных качеств и динамики профессионального развития, эргономики образовательной среды и оптимизации психологических условий труда в системе неформального обучения, что направлено на повышение эффективности профессионального функционирования данной специфической профессиональной группы.

В государственных программах, определяющих вектор развития профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, подчеркивается индивидуально-личностный подход в процессе реализации ими трудовых функций. Указывается на необходимость «обновления методов и содержания дополнительного образования детей в соответствии с их образовательными потребностями и индивидуальными возможностями, интересами семьи и общества» [168, с. 5]. Также в программах отмечается «расширение участия организаций негосударственного сектора в реализации дополнительных общеобразовательных программ» [182, с. 18].

К основным направлениям дополнительного образования детей относятся: естественно-научное, техническое, физкультурно-спортивное, военно-патриотическое, социально-гуманитарное, туристско-краеведческое и художественное. Творческий характер и разнообразие направленностей субъекта педагогического труда свидетельствует о многогранности психологического содержания профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, тем самым актуализируя необходимость

всестороннего изучения психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Учитывая инновационный характер труда педагога, возрастающие социальные требования к его профессиональным результатам, одним из важных вопросов является оценивание эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей. Сложившаяся ситуация осложняется спецификой учреждений дополнительного образования детей, которая проявляется в отсутствии системности в подходах к оцениванию эффективности труда педагога. Поскольку государственная аккредитация образовательных программ дополнительного образования детей не предусмотрена на законодательном уровне, результаты труда педагога не закреплены нормативно, что делает процесс критериального оценивания эффективности его деятельности проблематичным.

Вопросы профессионального развития работников педагогического труда в контексте происходящих инновационных процессов невозможно решить без исследования проблемы эффективности профессиональной деятельности педагогов, а также поиска психологических средств и способов ее обеспечения.

Эффективность профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей во многом зависит от набора его личностных психологических свойств и качеств. Анализ научных трудов, посвященных исследованию психологических аспектов профессиональной деятельности (А.Я. Анцупов, В.А. Бодров, С.А. Дружилов, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, И.Н. Носс, Ю.П. Поваренков, А.М. Столяренко, В.Д. Шадриков, С. Гершензон, Л. Дарлинг-Хаммонд, Р. Мерфи, Г. Скедсмо, Д.Х. Тайлер, Э.С. Тейлор, С.Е. Хобфолл, С.Г. Хубер и др.), позволяет охарактеризовать психологические условия труда как совокупность внешних (организационных, социальных, средовых) и внутренних (личностных, мотивационных, когнитивных) факторов, в том числе готовность к инновациям, создающих благоприятную основу для эффективной профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Проведенный анализ субъекта педагогического труда позволяет выделить ряд противоречий для специфической профессиональной группы – педагогов дополнительного образования детей:

– между разработанностью общих теорий профессиональной эффективности в психологии труда и отсутствием специализированных исследований, учитывающих уникальные условия труда педагогов дополнительного образования детей;

– между требованиями национальных проектов «Образование», «Молодежь и дети» (количественные показатели – охват детей, конкурсные достижения, цифровизация) и реальными психологическими условиями работы педагогов дополнительного образования детей (необходимость индивидуального подхода, творческой свободы, эмоционального контакта с детьми), что снижает эффективность их профессиональной деятельности;

– между необходимостью индивидуально-личностного подхода в дополнительном образовании и стандартизированными методами оценки профессиональной эффективности педагогов (остроту данное противоречие приобретает в связи с внедрением системы персонифицированного финансирования, ростом конкуренции в сфере дополнительного образования детей и повышением родительских ожиданий);

– между возрастающей когнитивно-эмоциональной сложностью профессиональных задач педагогов дополнительного образования детей и недостаточной изученностью механизмов психической регуляции их трудовой деятельности;

– между требованиями инновационных изменений педагогического труда и психологическими условиями эффективной работы педагогов дополнительного образования детей.

Перечисленные противоречия указывают на недостаточную теоретическую и практическую проработанность вопросов, касающихся психологических условий эффективности труда педагогов дополнительного образования детей. Существующие исследования в сфере дополнительного образования детей

в основном сосредоточены на решении научных проблем в смежных областях науки [28; 38; 46; 47; 67; 138; 150], тогда как в рамках психологии труда подобные работы отсутствуют. Следовательно, научное исследование психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей обладает высокой актуальностью.

Степень научной разработанности темы исследования. Предметом исследования многих известных отечественных и зарубежных ученых является эффективность профессиональной деятельности педагогов.

Научные знания в области психологических аспектов деятельности отражены в трудах отечественных ученых А.Я. Анцупова, В.А. Бодрова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Л.Г. Дикой, С.А. Дружилова, Э.Ф. Зеера, А.В. Карпова, Е.А. Климова, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, Ю.П. Поваренкова, Н.С. Пряжникова, С.Л. Рубинштейна, Э.Э. Сыманюк и др.

Глубокое понимание психологии субъекта педагогического труда, психологического содержания его деятельности можно наблюдать в исследованиях Л.В. Байбородовой, И.А. Зимней, Ф.И. Иващенко, П.Ф. Каптерева, В.П. Каширина, Н.В. Ключевой, Я.Л. Коломинского, В.Г. Крысько, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Сластенина, А.М. Столяренко, А.И. Щербакова и др.

Проблемы профессиональной деятельности педагогов, оценки эффективности труда педагогических работников подробно рассмотрены такими учеными, как С.С. Акимов, О.А. Вольтова, Е.Б. Евладова, В.С. Елагина, Т.В. Ильина, М.Р. Катунцова, Е.В. Ключева, Б.Т. Лихачев, Л.Г. Логинова, В.А. Мазиллов, С.В. Мехедова, Н.Н. Михайлова, М.М. Поташкин, Н.В. Радионова, Ю.Н. Слепко, А.М. Суковых, В.Д. Шадриков и др.

В зарубежных источниках вопросы эффективности профессиональной деятельности педагогов, оценки результатов и качества труда педагогов освещены в работах таких ученых, как О. Амрейн-Бердсли, Г. Баннетт, С. Гершензон, Л. Дарлинг-Хаммонд, Р. Детрич, Б. Дор, С. Кливер, К.А. Мейсон, Р. Мерфи, Л. Сартейн, Г. Скедсмо, Д. Стайтес, М.П. Стейнберг, Д.Х. Тайлер, Э.С. Тейлор, Д. Ротштейн, Э. Хертел, С.Г. Хубер и др.

Существующие научные труды, связанные с исследованием эффективности профессиональной деятельности педагогов, в основном направлены на изучение педагогических работников, осуществляющих деятельность в сфере общего образования. В данных работах изучается проблема качественного и количественного оценивания эффективности труда педагога, применяемые способы и методы оценивания. Также исследуются психологические характеристики эффективного педагога как субъекта труда, рассматриваются его особенности личности и мотивы [127; 135; 164; 200]. Однако проблема психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей остается недостаточно изученной, что подтверждает значимость проведенного нами исследования.

Научная задача состоит в выявлении и изучении психологических условий, влияющих на эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Актуальность проблемы исследования и ее недостаточная научная разработанность определили выбор темы, объекта, предмета, цели и задач диссертационного исследования.

Объект исследования – профессиональная деятельность педагогов дополнительного образования детей.

Предмет исследования – психологические условия эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Цель исследования – выявить психологические условия, обеспечивающие эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, и разработать программу психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности их профессиональной деятельности.

Задачи исследования:

1. Провести теоретико-методологический анализ научных подходов к исследованию психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, в результате чего:

выявить психологическое содержание труда педагогов и разработать теоретическую модель психологических условий эффективности их профессиональной деятельности.

2. На основании эмпирического исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей установить психологические показатели, характеризующие труд педагогов и их влияние на эффективность профессиональной деятельности.

3. Разработать и апробировать программу психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности их профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования:

Эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей обусловлена психологическими условиями (уровень развития психологических характеристик: рефлексивности, мотивации, субъективного контроля, инновационной готовности, волевой саморегуляции, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей), совокупность которых определяет психологический профиль эффективного в профессиональной деятельности педагога.

Основная гипотеза исследования конкретизирована рядом **эмпирических гипотез:**

1. Высокий уровень развития рефлексивности, субъективного контроля, инновационной готовности, волевой саморегуляции, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей способствует эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

2. Мотивационный комплекс педагогов дополнительного образования детей, при котором внутренняя мотивация доминирует над внешней мотивацией, выступает психологическим условием эффективности профессиональной деятельности.

3. Реализация программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей повышает эффективность профессиональной

деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Методологическую основу исследования составили концептуальные положения системно-деятельностного подхода, включающие изучение функциональных и структурных компонентов профессиональной деятельности личности педагога. Психологические принципы, отраженные в научных трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, составили общенаучную методологию диссертационного исследования: принцип развития, принцип единства внешней и внутренней деятельности, принцип активности личности как субъекта деятельности, принцип единства теории и практики, принцип детерминизма.

Теоретическую основу исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей составили исследования закономерностей профессиональной деятельности, профессионального развития и профессионального самоопределения личности (Л.Г. Дикая, С.А. Дружилов, А.В. Карпов, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Ю.П. Поваренков, К.К. Платонов и др.); исследования проблемы оценивания профессиональной деятельности педагогов и факторов, влияющих на эффективность труда (И.А. Зимняя, Ф.И. Иващенко, П.Ф. Каптерев, В.П. Каширин, Н.В. Ключева, В.Г. Крысько, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, А.И. Щербаков и др.); исследования методов оценки, применяемых оценочных параметров и критериев профессиональной деятельности педагогов (О.А. Вольтова, Н.В. Добрецова, Е.Б. Евладова, В.С. Елагина, Т.В. Ильина, Е.В. Ключева, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова, Н.В. Радионова, Ю.Н. Слепко, В.Д. Шадриков и др.).

Методы исследования

Теоретические методы – анализ, синтез, моделирование, систематизация и обобщение результатов исследования.

Эмпирические методы – анализ документации, трудовой метод, наблюдение, беседа, экспертная оценка, психологическое тестирование по методикам «Диагностика уровня развития рефлексивности» (А.В. Карпов);

«Диагностика мотивации профессиональной деятельности» (К.Б. Замфир в модификации А.А. Реана); «Оценка уровня субъективного контроля» (Дж. Роттер в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд); «Диагностика инновационной готовности персонала» (В.В. Пантелеева, Т.П. Кнышева); «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман); «Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский); «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) (В.А. Синявский, Б.А. Федорошин).

Статистические методы – описательная статистика, определение среднего арифметического значения признака, корреляционный анализ переменных при помощи коэффициента линейной корреляции Пирсона r , проверка достоверности различий показателей при помощи t -критерия Стьюдента.

Этапы исследования

На *первом этапе* исследования (2020–2021 гг.) проведен теоретико-методологический анализ научных подходов к исследованию эффективности профессиональной деятельности педагогов. Определены объект и предмет исследования, сформулированы цели, задачи и гипотеза научного исследования, а также разработана теоретическая модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

На *втором этапе* исследования (2021–2022 гг.) проведена работа, направленная на определение замысла экспериментального исследования. Определены задачи психологического исследования, методики психодиагностики, описаны этапы экспериментального исследования, методы оценки и интерпретации показателей изучаемых психологических характеристик. Проведено эмпирическое исследование на предмет выявления выраженности и сформированности изучаемых психологических характеристик. Осуществлена первичная обработка данных, полученных на этапе эмпирического исследования. Разработана программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности

профессиональной деятельности.

На *третьем этапе* исследования (2022–2024 гг.) решены задачи формирующего и контрольного этапов эксперимента. Реализована программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей. Проведен сбор, анализ, обобщение и интерпретация полученных в ходе эксперимента данных. Сформулированы выводы и подготовлены практические рекомендации для психологических служб образовательных и иных организаций, осуществляющих психологический мониторинг, профессиональный отбор, подготовку, аттестацию, консультирование работников педагогического труда.

Эмпирическая база исследования

В ходе проведения экспериментальной части исследования было задействовано 242 педагога дополнительного образования детей Московской области. Формирование выборки участников исследования осуществлялась способом рандомизации, в которую вошли педагоги разной возрастной категории и с различным стажем работы. Экспериментальное исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования Московской области «Областной центр развития дополнительного образования и патриотического воспитания детей и молодёжи». Объем выборки позволил задействовать педагогов дополнительного образования детей различных образовательных организаций Московской области, в том числе: МУ ДО Центр дополнительного образования детей (п. Авсюнино), МУ ДО «Фантазия» (г. Воскресенск), МУ ЦДТ г. Дмитрова, МБОУ ДО «ДЮЦ «РАДОСТЬ» (г. Красноармейск), МУ ДО «Центр социально-трудовой адаптации и профориентации» (г. Люберцы), МБУ ДО «Дом детского творчества «Ритм» (р.п. Менделеево), МБУДО ДДТ «Родник» (г. Химки), МБУ ДО «Центр «Созвездие» (г. Шатура) и др.

Научная новизна исследования

На основании выполненного исследования:

1. Структурирована и уточнена система психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного

образования детей, включающая: структурно-функциональную составляющую (когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, коммуникативный и операциональный компоненты); предметно-содержательную составляющую (рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности);

2. Определены критерии оценки эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей:

- а) программно-методическая продуктивность;
- б) результативность образовательного воздействия;
- в) профессионально-инновационная активность;
- г) профессиональное развитие;

3. Разработана психологическая система профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, которая представляет собой единую структуру взаимосвязанных компонентов труда педагога (мотив деятельности, цель деятельности, принятие решения, программа деятельности, профессионально важные качества педагога, результат деятельности), направленных на достижение цели профессиональной деятельности и решение конкретных трудовых задач;

4. Определены профессионально важные качества субъекта труда, влияющие на эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей: рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности;

5. Разработана целостная модель психологического содержания эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, отражающая взаимовлияние когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого, коммуникативного и операционального компонентов личности педагога как субъекта труда;

6. Определены ключевые психологические характеристики, формирующие профиль эффективного педагога дополнительного образования

детей, и установлена их взаимосвязь с результативностью профессиональной деятельности;

7. Разработана и теоретически обоснована программа психологического сопровождения профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, реализуемая через систему специализированных тренинговых занятий и направленная на целенаправленное развитие ключевых психологических компонентов профессиональной эффективности: когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого, коммуникативного и операционального;

8. Экспериментально доказано, что реализация авторской программы психологического сопровождения достоверно повышает эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что:

- уточнены особенности научных подходов к исследованию эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей;
- изложены идеи, расширяющие представления о необходимости исследования психологической составляющей труда педагогов дополнительного образования детей;
- осуществлена систематизация научных подходов для диагностики эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей;
- уточнены критерии эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей;
- определено психологическое содержание эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей;
- разработана теоретическая модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей;
- разработана психологическая система профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Практическая значимость

Результаты диссертационного исследования имеют высокую практическую значимость и состоят в том, что:

– определены объективные критерии эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей посредством анализа документации и экспертного опроса;

– подобран психодиагностический комплекс исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, который позволяет оценивать психологический профиль педагога, выраженный уровнем сформированности исследуемых психологических характеристик, влияющих на эффективность профессиональной деятельности;

– разработана программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности;

– сформулированы практические рекомендации использования результатов диссертационного исследования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и лицами, ответственными за психологический мониторинг, профессиональный отбор, подготовку, аттестацию и консультирование педагогических работников.

Достоверность полученных результатов обеспечивается применением сертифицированных программ статистической обработки данных (SPSS Statistics 23, Microsoft Office Excel 2019), большим объемом и репрезентативностью выборки исследования, воспроизводимостью результатов научного исследования и высокой валидностью методов исследования при их апробации и внедрении в практическую деятельность. Диссертационное исследование проводилось в соответствии с основными принципами научного познания. Реализация задач исследования осуществлялась последовательно, в строгом соответствии с исследовательской концепцией диссертационной работы.

Диссертационное исследование соответствует паспорту научной

специальности 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика, согласно следующим пунктам:

2. Концептуальные основы трудовой деятельности и рабочего поведения:

2.1. Психологический анализ и проектирование объекта, предмета и условий труда, компонентов труда, системы трудовых задач, должностной позиции и трудового поста работника; форм организации труда, ответственности и распределения властных полномочий; системы оценки труда сообразно психологическим особенностям и жизненным ориентациям работника;

2.2. Психологические требования к профессиональным компетенциям; профессиональный опыт и индивидуальный стиль трудовой деятельности; разработка технологий диагностики и развития профессионально важных качеств работника в разных видах труда; психосемантика профессий;

2.3. Профессиональный отбор и подбор персонала; профессиональное обучение, развитие и психологическое сопровождение персонала; коучинг; социально-психологическая реадaptация участников экстремальной деятельности;

3. Формирование и развитие человека как работника:

3.2. Этапы профессионального становления, новообразования и кризисы профессионального роста; развитие карьеры у работников разных категорий; мотивация смены профессии и профессиональная переориентация в зрелом возрасте; конструктивные и деструктивные формы профессионального развития; профессиональная идентичность;

5. Регуляция профессиональной деятельности и рабочего поведения человека как индивидуального и коллективного субъекта труда:

5.1. Психологический анализ ценностных ориентаций, отношения к труду и удовлетворенности работой сотрудников традиционных и виртуальных организаций; включенность в организационную культуру; доверие в организации; психологический контракт; профессиональные деформации;

5.2. Трудовая мотивация; оценка мотивации; мотивация на разных этапах профессионального развития; вовлеченность в работу; трудовая мотивация и

приверженность организации; мотивирование персонала;

7. Методы исследования и проектирования, технологии психологического сопровождения работника:

7.2. Методы анализа и проектирования формирования и развития человека как работника;

7.4. Методы анализа и проектирования регуляции профессиональной деятельности и рабочего поведения человека как индивидуального и коллективного субъекта труда.

Положения, выносимые на защиту:

1. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей – это система взаимосвязанных и взаимовлияющих психологических компонентов и характеристик: когнитивного (рефлексивность); мотивационного (мотивация); эмоционально-волевого (субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция); коммуникативного (общительность, коммуникативные склонности); операционального (организаторские склонности), обуславливающих эффективное функционирование профессиональной деятельности педагогов.

Теоретическая модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей представляет собой целостную систему, состоящую из двух блоков: структурно-функциональный; предметно-содержательный.

«Структурно-функциональный» – психологические компоненты эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей: когнитивный (познавательные способности, самоанализ и самовосприятие собственной активности, происходящих процессов деятельности), мотивационный (внутренние и внешние мотивы побуждающие к деятельности), эмоционально-волевой (саморегуляция поведения, личностная ответственность, созидательная активность), коммуникативный (способность к профессиональному взаимодействию, налаживанию контакта, ведению диалога), операциональный (организация деятельности обеспечивающая решение профессиональных задач).

«Предметно-содержательный» – психологические характеристики, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей: рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности. Уровень выраженности данных характеристик формирует психологический профиль эффективного в профессиональной деятельности педагога.

2. Психологическому профилю педагога дополнительного образования детей, выполняющего профессиональную деятельность эффективно, соответствует личность, имеющая высокий уровень субъективного контроля (готовность взять на себя ответственность за свои действия), инновационной готовности (сформированная потребность к саморазвитию, к инновационной деятельности), волевой саморегуляции (способность контролировать и управлять собственными действиями, состояниями, побуждениями), общительности (стремление к взаимодействию, легкость в общении, интерес к людям), коммуникативных (способность грамотно формулировать высказывания, верно воспринимать и передавать информацию) и организаторских (избирательность в выбираемых способах и средствах построения трудового процесса, склонность планировать деятельность, занимать активную профессиональную позицию) склонностей, средний уровень рефлексивности (способность к осмыслению и анализу событий и действий, собственных эмоций, поведения и поступков), а также мотивационный комплекс, при котором уровень внутренней мотивации (удовлетворение от процесса и результатов деятельности, возможность самореализации) больше внешней положительной мотивации (материальные блага, карьерный рост, одобрение коллег) и минимальны показатели внешней отрицательной мотивации (стремление избежать критики со стороны коллег и руководства, желание уйти от возможных наказаний и неприятностей).

3. Применение программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей обеспечивает развитие психологических характеристик субъекта труда (рефлексивность, мотивация, субъективный контроль,

инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности), обуславливающих эффективность профессиональной деятельности. Программа психологического сопровождения включает в себя когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, коммуникативный и операциональный тренинги и является действенным инструментом, повышающим эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Апробация и внедрение результатов исследования

Основные положения и результаты диссертационного исследования были представлены в виде докладов и обсуждались на конференциях международного и всероссийского уровней: II Всероссийской научно-практической конференции с применением технологий дистанционного онлайн-участия «Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики» (Москва, 2020); Международной научно-практической конференции «XVI Левитовские чтения» «Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований» (Москва, 2021); III Всероссийской научно-практической конференции «Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики» (Москва, 2021); IV Всероссийской научно-практической конференции «Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития» (Москва, 2022); Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века» (Москва, 2022); Международной научно-практической конференция «XVII Левитовские чтения», «Актуальные проблемы психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований» (Москва, 2022); Всероссийской научно-практической конференции «Междисциплинарный подход к подготовке современного педагога: от теории к практике» (Москва, 2022); Международной научно-практической конференции «XVIII Левитовские чтения», «Актуальные проблемы психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований» (Москва, 2023);

Международной научной конференции молодых ученых «Наука на благо человечества – 2023» (Москва, 2023); VI Всероссийской научно-практической конференции «Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития» (Москва, 2024).

Результаты диссертационной работы и полученные в ходе исследования выводы оформлены 2 свидетельствами о государственной регистрации базы данных, а также представлены в 13 публикациях, в том числе 4 статьи в журналах, рекомендованных Высшей аттестационной комиссией Российской Федерации для опубликования основных научных результатов диссертации на соискание ученой степени кандидата наук. Результаты диссертационного исследования внедрены в деятельность государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования Московской области «Областной центр развития дополнительного образования и патриотического воспитания детей и молодёжи», федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Государственный университет просвещения», Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа №15.

Структура диссертации

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, 8 приложений. Объем текста диссертации составляет 173 страницы, работа содержит 31 таблицу и 33 рисунка. Список литературы включает в себя 285 наименований, в том числе 42 на иностранном языке. Научное исследование выполнено в соответствии с требованиями к оформлению кандидатских диссертаций [35].

Глава 1. Теоретико-методологические основы исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

1.1. Теоретический анализ научных подходов к исследованию эффективности профессиональной деятельности педагогов

Модернизация системы дополнительного образования детей оказывает существенное влияние на профессиональную деятельность педагога. Внедряемые в деятельность педагога инновационные процессы затрагивают все стороны его труда: активно используется дистанционное обучение с применением специализированных программ и оборудования; онлайн-обучение становится привычной формой взаимодействия для всех участников образовательных отношений; коммуникация педагога с детьми и их родителями осуществляется с помощью мессенджеров; цифровые устройства вытесняют бумажные учебники и тетради; анализ достижений обучающихся проводится с использованием информационно-коммуникационных технологий в режиме реального времени. Трансформация трудовых процессов устанавливает новые профессиональные требования к личности педагога, внося изменения в процедуру оценки его деятельности [58; 63]. В тоже время, исследование эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей в современных условиях (социальных, организационных) остается малоизученной проблемой в рамках психологии труда [224].

В научной литературе существуют различные определения, относящиеся к исследованию эффективности профессиональной деятельности субъекта труда.

По мнению Э.Ф. Зеера, профессиональная деятельность – это «социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности» [71, с. 14].

Оценке эффективности профессиональной деятельности педагога отводится особое место среди теоретических и экспериментальных исследований. Потребность в данной оценке возникает в ходе аттестации педагогических работников, планирования повышения квалификации, направлений и тематики профессионального образования, проведения мероприятий как по выявлению, так и устранению затруднений в работе педагога, а также в его взаимодействии с учащимися и их родителями [23, с. 2].

Ввиду открытости труда педагога оценка эффективности профессиональной деятельности педагогических работников имеет определенную специфику. В системе труда «человек – человек», где объект труда является также и субъектом, измерить результат деятельности крайне сложно [90, с. 175].

Изучая вопрос эффективности, Е.А. Климов отмечает, что в процессе оценки успешности, эффективности деятельности не только субъект труда самостоятельно оценивает результаты своей деятельности, но и другие люди участвуют в оценке. Это могут быть руководители, коллеги, а также те, на кого направлена трудовая деятельность или кому предназначается продукт труда [92, с. 267].

Утверждения Е.А. Климова о существовании внутренней и внешней оценки эффективности деятельности поддерживает О.Н. Родина [186, с. 62]. Следовательно, внешние критерии предъявляются сторонними наблюдателями и основываются на стабильности и продуктивности деятельности, инициативности в труде и взаимопонимании с коллегами, а внутренние критерии оценки эффективности профессиональной деятельности – на личном представлении о выполненной работе, о конечных результатах труда [109].

В.Д. Шадриков в своих трудах говорит о том, что эффективность деятельности оценивается по количественным и качественным показателям. А основными параметрами эффективности являются производительность, качество и надежность [229, с. 137]. Также автор подчеркивает значимость профессионально важных качеств личности и их влияние на эффективность и успешность освоения трудовой деятельности [Там же, с. 212].

Анализ литературы показывает, что понятие «эффективность» не имеет однозначного определения. Нередко термин «эффективность» ставят в один ряд с такими близкими по значению понятиями, как «успешность», «оптимальность», «действенность», «продуктивность», «производительность» или «результативность» [49; 94; 101; 143; 201; 240].

Рассматривая определения в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, можно отметить, что действенное или дающее эффект считается «эффективным», а сама основа слова «эффект» означает «действие как результат чего-нибудь, следствие чего-нибудь» [147, с. 914].

В Советском энциклопедическом словаре под редакцией А.М. Прохорова эффективность труда определяется как производительность труда. А «производительность труда», в свою очередь, считается «эффективностью труда в процессе производства», которая «измеряется количеством времени, затраченного на производство единицы продукции или количеством продукции на единицу времени» [175, с. 1066].

Одним из наиболее часто встречающихся в профессиональной деятельности и в повседневной жизни определений «эффективности» можно считать определение ГОСТа, где значится, что «эффективность – это соотношение между достигнутым результатом и использованными ресурсами» [34, с. 17].

В определениях «эффективности профессиональной деятельности» часто звучат такие слова, как «действенный», «действие», или похожие на них однокоренные слова. Данные совпадения объясняются тем, что трудовая деятельность – это всегда деятельность, направленная на производство конкретного продукта, а действие человека всегда направлено на конкретный результат [187, с. 354], то есть содержание самого слова предусматривает целенаправленный процесс.

Понятие «действие» в Большом психологическом словаре трактуется, как «произвольный акт, акция, процесс, подчиненный представлению о результате, образу будущего», то есть процесс, подчиненный осознаваемой цели [132, с. 111].

В.Г. Крысько трактует деятельность субъектов педагогического труда как

особый вид общественно полезной деятельности взрослых людей, сознательно направленной на подготовку подрастающего поколения к жизни в соответствии с экономическими, политическими, нравственными и эстетическими целями [104, с. 214].

Анализируя результаты научных трудов, психологи Ю.П. Поваренков и Ю.Н. Слепко приходят к выводу, что профессиональная деятельность педагогов имеет в своей структуре ряд специфических свойств, таких как направленность на ребенка, общественная значимость, целенаправленность [164 с. 71].

Проблема успешности и эффективности деятельности привлекает многие отрасли науки, однако не всегда прослеживается четкое различие в данных понятиях. Ввиду схожести определений, где основная идея – это достижение результата, многие авторы научных трудов не делают акцент на различия в этих понятиях. В своих исследованиях о трудовой деятельности С.Л. Рубинштейн называет эффективность действия «объективной успешностью» [187, с. 376]. Таким образом, выделяется объективная сторона профессиональной деятельности, измеряемый в процессе труда количественный и качественный результат.

Под эффективностью деятельности педагога, как пишет Л.В. Байбородова, понимается степень достижения запланированного результата в соответствии с затраченными им усилиями и средствами с учетом конкретных условий. Также автор акцентирует внимание на важности изучения эффективности труда педагога как основного инструмента целенаправленной организации и планирования его дальнейшей работы [8, с. 10].

Эффективность труда учителя и его профессиональное развитие, согласно исследованиям Л.М. Митиной, зависит от интегральных характеристик субъекта педагогического труда, а именно: компетентности, направленности и гибкости [135, с. 114].

По мнению Е.В. Ключевой, диагностика, как структурный компонент труда педагога, является основополагающей при изучении эффективности его профессиональной деятельности. В процессе диагностики определяются не

только уровень полученных знаний и умений, приобретенных навыков, но также результаты общественной и трудовой деятельности, фиксируются поступки и нравственные выборы обучающихся [157, с. 27].

Профессиональная деятельность педагога сопряжена с постоянным взаимодействием с коллегами, обучающимися и их родителями. Этот факт отмечает В.А. Сластенин, утверждая, что взаимоотношения с людьми составляют основное содержание педагогической профессии [197, с. 7].

Б.Т. Лихачев в своих работах отмечает, что эффективность профессиональной деятельности педагогических работников всегда обусловлена состоянием отношений между педагогами и воспитанниками, а диагностика учебного процесса и обратная связь необходимы для корректировки труда педагога [114, с. 100].

Одним из общепринятых в современном обществе подходов оценки эффективности деятельности педагога является оценка успеваемости его учеников. И действительно, такой параметр, как успешность передачи знаний, умений и навыков, является если не главным, то решающим в системе оценки труда педагога. Такой подход можно наблюдать в трудах М.М. Поташника, который отмечает, что соотнесение потенциальных возможностей ребенка и реально показываемых результатов позволяет оценить эффективность работы педагогов с этим ребенком [216, с. 311].

Нормативно-правовые документы, регулирующие деятельность в сфере образования, указывают на инновационную направленность системы дополнительного образования детей. Так, согласно Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года, планируется создание высокотехнологичной инфраструктуры, модернизация оборудования, оснащение современными учебными и методическими материалами, внедрение цифровых технологий. Также к задачам Концепции относится ознакомление обучающихся с инновациями в различных областях науки и техники, формирование у них современных знаний, умений и навыков, а также вовлечение обучающихся в профориентационные мероприятия, направленные на ознакомление

с профессиями будущего [182]. Профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей указывает на необходимые знания и умения педагога, среди которых знание современных форм, методов, приемов и способов обучения и воспитания подрастающего поколения, информированность в процессах модернизации классов, лабораторий, мастерских и других учебных помещений. Кроме того, важным для педагога дополнительного образования детей является понимание современных требований к техническим средствам и оборудованию, используемым им в учебной деятельности [173]. Целевая модель развития региональных систем дополнительного образования детей подчеркивает значимость внедрения в дополнительные общеобразовательные программы различных направленностей лучших практик, отвечающих вызовам современности [168].

Инновационная деятельность педагогов выступает инструментом достижения целей и решения задач, обозначенных в стратегических документах по развитию системы дополнительного образования детей [46; 154].

Развитию инновационного потенциала педагогов дополнительного образования детей способствует реализация образовательных программ в сетевой форме. Концепция сетевого взаимодействия закреплена на государственном уровне и подразумевает инновационное сотрудничество между сторонами, заинтересованными в совместном использовании материально-технических, инфраструктурных, информационных и кадровых ресурсов [60; 64; 128].

Д.Е. Яковлев описывает дополнительное образование детей как многообразие направленностей (художественная, социально-гуманитарная, туристско-краеведческая, физкультурно-спортивная, техническая, естественно-научная), акцентируя внимание на том, что важной приоритетной задачей педагога является развитие обучающегося – личности, обладающей актуальными знаниями и умениями и способной реализоваться в современном обществе [237].

Согласно приведенным Е.В. Декиной и К.С. Шалагиновой выводам, дополнительное образование детей неразрывно связано с инновационной деятельностью. Ученые отмечают, что эффективного и мотивированного

к инновационной деятельности педагога характеризуют «открытость к нововведениям, умение проектировать и решать практические задачи, готовность к самосовершенствованию и способность предлагать новые, нестандартные идеи» [42, с. 387].

Внедрение инновационных механизмов в систему дополнительного образования детей, вовлечение педагогов в инновационную деятельность и создание условий для успешного формирования у детей компетенций, необходимых для качественной инновационной работы, способствует формированию современной профессиональной среды педагогов и положительно влияет на эффективность их профессиональной деятельности [190].

Следовательно, можно заключить, что современный педагог дополнительного образования детей – это, прежде всего, субъект труда, работающий в инновационной среде, а его функционал неразрывно связан с инновационной деятельностью.

Исследуя проблемы современного образования детей, И.Г. Алмазова пишет, что инновационная среда педагога – это основной инструмент повышения эффективности его деятельности [4, с. 33]. В.П. Панасюк описывает инновационную среду как комплекс специфических условий, способствующих эффективности инновационной деятельности [151]. Согласно выводам, сделанным В.П. Тукач, инновационная среда педагога является эффективным средством профессионального развития не только самого педагога, но и педагогической системы в целом [214]. В научных трудах О.Е. Данилова исследуются различные подходы к описанию понятия инновационной среды педагогических работников. Автор обращает внимание на то, что инновационная среда позволяет объединить стремление субъектов педагогического труда повысить качество обучения. Содержание инновационной среды педагога составляет совокупность средств, форм и методов обучения, обеспечивающих передачу детям знаний о современных достижениях в области науки и техники, а также формирование инновационного потенциала обучающихся. В контексте исследования инновационной среды, О.Е. Данилов подчеркивает необходимость

оценки психологической готовности педагога к инновационной работе как одного из ключевых факторов, влияющих на эффективность его профессиональной деятельности [41].

Таким образом, инновационная среда профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей рассматривается как совокупность условий (организационных, предметно-технологических, социальных, психологических), способствующих повышению качества образования и самореализации личности педагога. Организационные условия выражаются разнообразием современных форм, методов, способов и приемов, обеспечивающих всестороннее развитие подрастающего поколения. Предметно-технологические условия составляют материально-технический комплекс инновационной среды, включая высокотехнологичное оборудование и современный инвентарь. Социальные условия проявляются в эффективности информационного взаимодействия между участниками образовательных отношений. Психологические условия обеспечиваются психологической готовностью педагога к инновационной деятельности.

Вопрос эффективности в системе дополнительного образования детей, пишет Т.В. Ильина, является самым непростым. Для оценки эффективности труда педагога, результатов его деятельности, определения параметров оценки автор считает оптимальным применение компетентностного подхода [149, с. 10].

Компетентностный подход рассматривает образование как процесс, направленный на формирование и развитие у человека способностей и умений решать различные задачи независимо от их уровня сложности, опираясь при этом на собственные знания. В литературе существует множество толкований понятия «компетентность», но всех их в содержательном плане объединяет способность к самореализации, самоопределению и саморазвитию [21; 76; 100; 105; 108; 203]. Разрабатывая критерии оценки эффективности труда педагога в процессе реализации им дополнительных общеобразовательных программ специалисты предлагают использовать следующие компетентности: компетентность в познавательной и предметной деятельности; компетентность в информационно-

коммуникативной деятельности; компетентность в социально-культурной и гражданской сферах [61, с. 754].

Компетентностный подход меняет понимание требований к результатам обучающихся, закрепляя их и принимая в нормативных документах (федеральные государственные образовательные стандарты). Однако на сегодняшний день остается множество нерешенных и недостаточно изученных вопросов, связанных с компетентностным подходом, в том числе теоретическая проработка и обоснование практического применения компетентностей в системе образования на различных уровнях [199, с. 14].

Превалирует мнение, что компетентностный подход является альтернативой классическому, квалификационному подходу, где основой считается наличие теоретической базы у обучающихся. К достоинствам компетентностного подхода можно отнести междисциплинарный характер, индивидуализацию рабочего процесса, практико-ориентированность, развитие навыков социальной коммуникации [226, с. 185]. Формирование так называемых «гибких» навыков определяет содержание образовательных программ при использовании компетентностного подхода. Умение аргументировать, грамотно вести диалог, корректировать собственную точку зрения, работать с большим массивом информации, системно и критически мыслить, а также другие способности, направленные на саморазвитие и самоорганизацию обучающихся, входят в состав универсальных образовательных навыков компетентностного подхода [72; 234].

Теоретический анализ проблемы оценки профессиональной эффективности в системе дополнительного образования детей позволил зафиксировать наличие трех основополагающих подходов. Наиболее распространенным является традиционный подход, при котором оцениваются уровень освоенных знаний, умений и навыков учащегося в ходе реализации программы [190, с. 26]. Также широко используемым считается подход оценки динамики личностного развития учащегося. Показатели динамики позволяют утверждать об успешности освоения ребенком общеобразовательной программы. Третий подход сочетает в себе комбинацию подходов, так как одновременно учитываются показатели уровня

освоения программы и динамика личностного развития [149, с. 12].

Российский ученый П.Ф. Каптерев изучает личностные свойства учителя, его качества и факторы, влияющие на эффективность профессиональной деятельности. В своих трудах он объединяет в первую группу свойства объективного характера, куда входят знания учителя о преподаваемом предмете (дисциплине), степень научной подготовки по специальности, родственным предметам и методологические знания, общие дидактические принципы и знания свойств детской натуры. Во вторую группу П.В. Каптерев относит свойства субъективного характера, а именно: преподавательское искусство, педагогический талант и творческие возможности учителя [84, с. 595]. Отдельно автор выделяет личностные свойства учителя, к числу которых относит нравственно-волевые качества, проявляющиеся в манерах общения, справедливом отношении, добросовестности, выдержке и настойчивости, а также любви учителя к детям [Там же, с. 603].

Анализ субъективных и объективных критериев оценки эффективности профессиональной деятельности педагога нашел свое отражение в теоретических и экспериментальных исследованиях О.А. Вольтовой, С.А. Дружилова, Н.В. Корепановой, А.К. Марковой, Т.И. Пуденко и др. [23; 45; 98; 126; 180].

Изучая деятельность субъекта педагогического труда, Н.В. Ключева выделяет три базовые категории: деятельность, общение и личность. Труд педагога рассматривается как единство осуществления деятельности и общения, а также самореализации личности педагога. Эффективность профессиональной деятельности определяется профессиональной компетентностью педагога, обученностью и воспитанностью учеников и характером педагогического общения. Выделяются следующие составляющие эффективности профессиональной деятельности педагога: профессиональные психологические и педагогические знания, профессиональные педагогические умения, профессиональные психологические позиции и установки, личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями. При данном подходе также наблюдается выделение

автором объективных (знания и умения) и субъективных (позиции, установки, личностные особенности) характеристик оценки труда педагога [159, с. 84].

Сложно представить неопытного, профессионально неподготовленного специалиста эффективным субъектом труда. Профессиональное мастерство педагога напрямую влияет на эффективность его деятельности. А значит, оценивая профессиональную компетентность педагога, можно судить о степени эффективности выполняемой им работы. Самая распространенная оценка и подтверждение профессионализма педагогических работников осуществляется посредством их аттестации на присвоение квалификационной категории. Данная аттестация проводится в соответствии с приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 24 марта 2023 г. № 196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [169].

Основной задачей профессиональной аттестации является выявление соответствия работника оцениваемым критериям. Выработка адекватных критериев в видах деятельности, где объектом является человек, имеет определенные сложности. Как инструмент минимизации сложности оценки деятельности субъекта труда и всей образовательной организации (образовательного учреждения) используют метод экспертной оценки. Однако данный подход имеет свои недостатки. Это и акцент на результативности и субъективности позиций, и неучет процессуальной стороны деятельности и всего комплекса оценочных показателей [87, с. 13].

По мнению А.К. Марковой, профессиональная компетентность учителя характеризуется достижением эффективности его труда и умением самостоятельно ее оценивать. Оценивая эффективность труда учителя, необходимо учитывать результат его деятельности в соотношении с поставленными целями. Ученый также предлагает опираться на объективную сторону, изучение результатов труда учителя с помощью экспертов и контрольных работ. Анализируя исследования А.К. Марковой, можно выделить три группы показателей эффективности труда учителя: личностные,

процессуальные и результативные [127, с. 75–76].

Знакомясь с различными подходами к определению профессиональной компетентности, стоит отметить определение, упомянутое в работах А.М. Суковых и Г.В. Третьяковой, согласно которому «профессиональная компетентность педагога – это детерминанта его успешной деятельности, объем его знаний, умений, набор личностных качеств и опыта, то есть всех тех потенциальных возможностей, которые важны для достижения высокого результата в профессиональной деятельности и конкурентоспособности на рынке труда» [208, с. 130]. По мнению А.С. Полякова, профессиональная компетентность педагога обеспечивается системой психических свойств и состояний педагога, которые определяют его теоретическую и практическую готовность осуществлять трудовую деятельность и принимать эффективные профессиональные решения [166, с. 23]. Следовательно, к профессиональной компетентности относятся личностные особенности педагога, его индивидуальные характеристики и степень их соответствия требованиям, предъявляемым профессией к специалисту [93, с. 50].

В.Г. Александрова и М.И. Шишов предлагают оценивать профессиональную компетентность педагога по трем ее подструктурам: деятельностной (индивидуальные способы самостоятельного осуществления профессиональной деятельности), коммуникативной (способы творческого осуществления профессиональной деятельности), личностной (потребность в саморазвитии). В каждой подструктуре педагогу необходимо также владеть соответствующими знаниями, умениями и навыками [37, с. 37].

Как отмечает О.А. Вольтова, оценка профессиональной деятельности педагога включает в себя процесс установления соответствия качественных характеристик и результатов труда с требованиями квалификационных характеристик, где качественные характеристики – это степень развития необходимых компетентностей (профессиональной, информационной, коммуникационной, правовой). Под критериями оценки понимаются основные составляющие компетентности учителя, ключевые показатели его

результативности [23, с. 17].

Эффективность профессиональной деятельности зависит от многих характеристик, в том числе от уровня развития профессионала и его профессионализации. Критерии профессионального становления, как пишет Ю.П. Поваренков, состоят из субъективных и объективных показателей, на основании которых можно судить об уровне профессионализации специалиста [163, с. 98].

Сложным и проблемным вопросом в учреждениях дополнительного образования детей, за исключением предпрофессиональных программ, является отсутствие образовательных стандартов или других законодательных норм, детально регламентирующих требования к результатам освоения учащимися дополнительных общеобразовательных программ. Соответственно, возможность внешней оценки качества и результативности педагогов дополнительного образования ограничена [44, с. 205]. В данных условиях администрация образовательных учреждений самостоятельно устанавливает правила оценки эффективности деятельности педагога, руководствуясь внешними и внутренними обстоятельствами учреждения, а также документами, имеющими рекомендательный характер [65, с. 213].

Оценка педагогов через эффективность освоения образовательных программ в системе дополнительного образования детей имеет свои недостатки. Создание оценочной базы в программах усложняется ввиду отсутствия четкой конкретизации образовательных целей и задач. Это вызвано тем, что содержание многих программ имеет обобщенный характер, так как направлено на творческое развитие ребенка, его личностных качеств [27; 32; 86; 237; 242]. Также по причине приоритетности усвоения детьми практических умений, а не знаний как таковых возникает сложность оценки результатов обучающихся [61].

Изучая подробно проблемы оценивания качества в дополнительном образовании детей, Л.Г. Логинова отмечает, что для оценки качества деятельности педагога необходимо охватывать три неотделимых друг от друга процессуальных цикла. Первый – деятельность по разработке дополнительной

общеобразовательной программы. Второй – деятельность по осуществлению (преподавание) дополнительной общеобразовательной программы. Третий – деятельность по руководству отношениями и профессиональной деятельностью в процессе труда [116, с. 196].

Исследуя деятельность в системе дополнительного образования детей, С.С. Акимов описывает качество образования как совокупность показателей в контексте двух понятий: качество процесса и качество результата. В качество процесса входят такие оценочные показатели, как его цели, содержание, технологии, обеспечение. Результат определяется как продукт процесса, а качество результата зависит от соответствия его установленным целям. Содержание, технологии и обеспечение процесса должны подбираться, исходя из поставленных целей [1, с. 318].

Проблемы качества образования, его оценки подробно изучали С.В. Мехедова и Е.Г. Паничев. Они считают, что оценка и прогнозирование качества дополнительного образования невозможны без надежной методики учета динамики качества, объективных измерителей, а также без экспертной оценки профессиональной деятельности педагога и образовательной организации в целом. Исследователи подчеркивают недопустимость сведения оценки качества образования только к освоению знаний, умений и навыков [131, с. 16–17].

В контексте приведенных научных подходов к исследованию проблемы эффективности субъекта педагогического труда, эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей можно охарактеризовать как комплексную характеристику, включающую совокупность качественных и количественных показателей их деятельности. При этом оценка эффективности труда педагога дополнительного образования детей осуществляется на основании анализа достигнутых профессиональных результатов в соотношении с поставленными целями и затраченными в процессе профессиональной деятельности ресурсами.

Анализ исследований зарубежных ученых, посвященных изучению эффективности профессиональной деятельности педагогов, позволяет отметить

схожесть их подходов с отечественной наукой.

Стефан Герхард Хубер и Гури Скедсмо описывают оценку учителей как один из многих инструментов, которые можно использовать для повышения качества преподавания. Авторы в своих статьях подчеркивают, что целью оценки труда педагога могут являться принятие решений о трудоустройстве, обеспечение обратной связи для эффективного планирования профессионального развития, а также установление ожиданий по развитию школьной культуры, ориентированной на производительность и результат. Таким образом, ученые рассматривают оценку труда учителя как процесс, функционирующий на различных уровнях управления человеческими ресурсами и образованием [262, p. 106].

Анализ трудов зарубежных ученых Эрика С. Тейлора, Джона Х. Тайлера, Мэтью П. Стейнберга, Лорен Сартейна свидетельствует о том, что эффективность работы учителей, которые в процессе оценивания получали экспертную обратную связь, улучшалась со временем, а итоговый результат, повышающий производительность труда, сохранялся на многие годы [279; 281].

Джессалинн Джеймс, Дж. Уайкофф, Марк А. Смайли указывали на то, что оценка учителей является мощным инструментом для развития педагогических работников. Они также отмечали, что повышение квалификации учителей, совершенствование их профессиональных знаний положительно влияет на их профессиональную деятельность и способствует развитию образовательных возможностей среди учащихся [263; 278].

Наиболее широко применяемым подходом в оценке эффективности труда педагога в западных школах считается анализ изменений в оценках учащихся с течением времени, принимая при этом во внимание динамику личностных характеристик учащихся и другие факторы, которые часто влияют на успеваемость. Считается, что измеренный прирост успеваемости учеников конкретного учителя отражает эффективность этого учителя. Однако данный подход имеет определенные минусы. Ученые Линда Дарлинг-Хаммонд, Одри Амрейн-Бердсли, Эдвард Хертел и Джесси Ротштейн, анализируя результаты оценок в различных образовательных учреждениях, пришли к выводу, что учителя, чьи ученики лучше

всего справляются с тестами в конце года, не всегда эффективны в обеспечении долгосрочных достижений своих учеников [250, р. 8–14].

Качество преподавания в западных школах измеряется как количественно (например, результаты тестов учащихся), так и качественно (например, оценки профессионализма учителей). Исследования ученых Саманты Кливер, Ронни Детрич, Джека Стайтес позволили выявить качественные характеристики эффективных учителей: положительный вклад в академические, поведенческие и социальные результаты учащихся, всестороннее планирование уроков, мониторинг прогресса учащихся, разнообразие и гражданственность в подходах, сотрудничество с заинтересованными сторонами (например, с родителями, администрацией и особенно с учащимися, которые находятся в группе риска и обучаются по индивидуальным образовательным программам) [248, р. 6].

Недостаточную эффективность системы оценивания педагогов через анализ изменений в оценках учащихся с течением времени подтверждает и американский ученый Сет Гершензон. В своей работе «Identifying and Producing Effective Teachers» он пишет, что выявление эффективных педагогов является сложной задачей, а принятая стандартизированная система оценивания педагогов не учитывает всех нюансов образовательной деятельности. Традиционные, формальные показатели квалификации учителей, такие как дипломы и сертификаты, в меньшей степени предсказывают эффективность педагога. Автор делает вывод, что такая оценочная характеристика, как опыт работы, действительно, позволяет судить об эффективности труда педагога [257, р. 21–22].

Анализируя зарубежные исследования проблем оценки эффективности профессиональной деятельности педагогов, можно отметить следующие подходы: стандартизированный (балльная оценка по качественным и количественным характеристикам), наблюдательный (участие оценщиков со стороны руководства в образовательном процессе), альтернативный (например, оценивание таких элементов, как справедливость, инклюзивность, эмоциональная поддержка, организация занятий, учебная поддержка и другие элементы основных аспектов работы учителя). Данные подходы имеют свои недостатки. Наблюдение

за классом воспринимается учителями и руководителями отделов как инструмент оценки и, соответственно, контроля и давления со стороны администрации, который нарушает автономию учителя. Принижается значимость учителя в образовательном процессе, так как не учитывается его мнение в системе оценивания эффективности труда. При альтернативном подходе не всегда представляется возможным объективно оценить субъективные показатели эффективности труда учителя [247; 252; 275; 276; 280].

Подтверждение эффективности труда педагога через его аттестацию широко используется в Великобритании. Оценивается успеваемость учащихся, профессиональные знания, умения педагога и другие характеристики. Исследования Горация Баннетта позволяют сказать, что данный подход имеет некоторые минусы, такие как недостаточный учет производительности и достижений личного вклада педагога в успех профессиональной деятельности, низкая объективность оценивания, учет не всех факторов, влияющих на результат [245, p. 424].

Согласно исследованиям Брайана Дора, Бетани Йоргенсен, Стейси Дор, Крейга А. Мейсона, проведенным в семи американских штатах, следует, что включение нескольких ключевых элементов в процесс оценивания может повысить обоснованность и достоверность оценок труда педагога, а также предоставить значимую информацию, которая может быть использована для повышения эффективности обучения. В работе ученых говорится об эффективности применения комплексных мер и показателей оценки, таких как анализ результатов государственных тестов учащихся, результатов экспертного наблюдения и опроса учащихся [251, p. 5].

В своем исследовательском докладе Ричард Мерфи сообщает, что взвешенная оценка эффективности деятельности учителей, сопровождающаяся хорошей обратной связью, полезна как для учеников, так и для учителей. Это может повысить качество преподавания и привести к лучшим образовательным результатам. Наиболее популярным и надежным методом оценки учителя остается тестирование обучающихся, так как показатели тестов являются объективными оценочными характеристиками. Наблюдение в классе является

наименее прогностическим методом, так как оценка носит субъективный характер. Однако наблюдение дает непревзойденную возможность обеспечить конструктивную обратную связь с учителями. Но чтобы способствовать честности в обратной связи, развивающие и оценочные наблюдения должны проводиться отдельно. Метод опроса учащихся считается наименее привлекательным, так как информация учащихся в силу их субъективности может быть искажена [271, p. 26].

Схожие с Западом проблемы оценивания эффективности деятельности педагога наблюдаются и в азиатских странах. Нита Панчмух, Индумати Сингх, Ремика Аггарвал, Ниведита Джамдаде и Вина Аггарвал отмечают, что оценка по таким показателям, как использование образовательных ресурсов, навыки применения различных методов обучения, способность охватить содержание программы, прирост успеваемости и знание учащимися предмета не показывают реальной ситуации относительно профессионализма учителя. Это объясняется процедурой управления системой оценивания эффективности педагога, которая осуществляется сверху вниз и ориентирована на контроль, вследствие чего нарушается существующая школьная культура и устоявшаяся автономия учителей. Также отрицательно влияет отсутствие вовлечения учителей в разработку системы оценивания эффективности их деятельности [272].

Рассматривая проблему оценки труда педагога в различных странах, группа ученых в составе Эссам Абдельазиз, Наджат Эль Геберит, Рэйчел Этшим, Низорамо Хаитова, Фанни Дж. Эрнандес де Альварес, Джудит Ларсен, Натан Ледлоу, Эрика Ньюленд, Бенджамин Л. Оукли, Карика Энн Паркер, Кейтлин Танис, Кэтрин Уилсон и Алисса Уилсон пришла к выводу, что структуры оценки каждой страны имеют свои различия. В Австралии используются следующие оценивающие стандарты, применяемые к педагогу: профессиональные знания, профессиональная практика и профессиональная вовлеченность. В Австрии оценка учителей не популярна как образовательная процедура, за исключением особых обстоятельств. В Чили требуют проведения обязательных оценок только на начальном этапе преподавательской работы, в процессе профессиональной

деятельности никаких дополнительных оценок не требуется. В Египте рассматривают фактор оценки как возможность обеспечить учителей надлежащей устойчивой подготовкой, а также как возможность определить, чему научились учащиеся. Оценка производится по результатам успеваемости обучающихся. В Финляндии нет официальной структуры оценки, но вместо этого там позволяют школам на местном уровне оценивать своих учителей. Эти оценки носят скорее индивидуальный, чем стандартизированный характер. Во Франции существует сложная система, и ее структура оценок варьируется в зависимости от уровня класса, при этом учителей начальных классов инспектирует правительство, а не коллеги из школьной администрации. Учителя средней школы оцениваются чиновниками, коллегами и должностными лицами школы. Проверки проводятся как для частных, так и для государственных учреждений. Основной целью являются увольнения, улучшения условий труда педагога и продвижения по службе. В Греции имеется высокоцентрализованная правительственная система оценивания и используется административный персонал при оценке учителей. В Ирландии проверяют учителей только на начальном уровне образования. В Мексике действует система всеобщей оценки преподавания. Она использует горизонтальную структуру продвижения по службе, что не мотивирует учителей на процедуру оценивания. В Новой Зеландии разрешается школам проводить собственные оценки учителей, но необходимо сравнить полученные результаты со стандартами правительства. В Палестине используется как итоговая, так и формирующая оценка, которая проводится директором школы и государственным надзорным органом [254].

В своей статье о методах оценки учителей и эффективности образования Эрик Brent Франциско пишет, что оценка труда учителя – это стандартизированный процесс определения рейтинга эффективности преподавания педагогов. Оценка эффективности педагогических работников направлена на то, чтобы способствовать обучению учащихся и стимулировать профессиональный рост педагогов. Стандарты преподавания выводятся из определений эффективности преподавания [256]. Принятая на Западе

стандартизированная система оценок включает следующие основные стандарты: развитие учащихся, различия в обучении, условия обучения, знание содержания, применение контента, оценка обучения, планирование обучения, стратегии обучения, профессиональное обучение, лидерство и сотрудничество [249].

Можно согласиться с американскими учеными Самантой Кливер, Ронни Детрич, Джеком Стайтес, что педагоги, которые эффективны, способствуют положительным результатам и достижениям учащихся. Поэтому важно понимать, что влияет на профессиональные достижения педагогов, что помогает им добиваться высоких учебных результатов. Исследуя вопрос эффективности деятельности педагогов, ученые разделяют оценку на два типа: обобщающая и формирующая. Обобщающая оценка направлена на определение качества труда педагога. При этом типе оценки используют комбинацию объективных показателей, таких как результаты тестов учащихся, выполнение планов уроков и заданий, а также рейтинговые шкалы. Формирующая оценка предоставляет постоянную информацию о трудовом процессе педагога с целью обеспечения обратной связи, которая помогает учителям совершенствоваться. Педагоги, как правило, вовлекаются в этот процесс посредством саморефлексии или самооценки [248].

В ходе эволюции системы оценивания профессиональной деятельности педагога многие ученые приходят к выводу, что данный процесс является непрерывным и прежде всего должен быть направлен на профессиональное развитие педагогов, планирование их карьеры и организацию соответствующего обучения [258; 265; 266; 267; 274]. Оценка педагогов должна восприниматься не как система поощрений и наказаний, а как позитивный процесс, в ходе которого принимаются практические решения и повышается удовлетворенность работой [253; 268; 273; 282; 285].

Решением вышеуказанных проблем может быть внедрение в образовательных учреждениях инновационных методов оценивания труда педагога. Одним из таких методов, по мнению китайского ученого Чжи Фан, считается портфолио электронного обучения. Это эффективный метод качественной оценки, который для достоверности оценивания профессиональной

деятельности педагогов опирается на современные сетевые информационные технологии с акцентом на развивающие и рефлексивные функции. Как новая концепция и метод оценки, оценка портфолио электронного обучения имеет свои уникальные характеристики. Высокие технологии помогают усовершенствовать отображение информации. Большой объем памяти, сбор, сортировка, управление и хранение учебных данных при помощи технических средств позволяют упростить до минимума работу оценщика и сделать ее максимально эффективной. Доступный способ отображения информации решает проблему поиска данных и делает анализ учебного процесса простым, целостным и наглядным. Возможность фиксации как количественных, так и качественных характеристик (например, запись видео уроков в режиме реального времени) позволяет объективно отражать учебную ситуацию. Оценка деятельности педагогов проводится одновременно с обучением, что позволяет вовремя отреагировать на результаты, сделать выводы и провести консультацию с педагогом для своевременного исправления проблем и дальнейшего профессионального продвижения [255, р. 382–387]. Инновационные технологии способствуют прозрачности профессиональной деятельности, позволяя по-новому рассматривать показатели труда педагога [156; 243; 264; 283].

Таким образом, оценка эффективности профессиональной деятельности педагогов имеет как общие подходы, так и специфические. Общепринятой, или стандартной, является система оценивания успеваемости обучающихся, при которой проводится сравнение реализованных педагогом учебных планов с установленными внутри организации нормами труда, либо осуществляется анализ роста успеваемости обучающихся с течением времени. При данном подходе высокие баллы, положительные оценки обучающихся говорят о повышении качества образования, о вкладе педагога в успех ребенка в учебе и о высокой эффективности его профессиональной деятельности. Оценка труда педагога через его аттестацию на присвоение квалификационной категории также относится к общепринятым методам и популярна в образовательных организациях. Учитываются не только достижения обучающихся, но и успехи

педагога в профессиональном плане.

Профессиональная компетентность педагога оценивается по таким показателям, как продуктивность образовательной деятельности, продуктивность деятельности педагогических работников по развитию обучающихся, продуктивность личного вклада педагога в повышение качества образования, продуктивность использования образовательных технологий, продуктивность методической деятельности, награды, профессиональное развитие. Данный подход охватывает значительную часть функционала педагога, а оцениваемые результаты его труда носят объективный характер.

К специфичным способам оценки деятельности педагогов относится компетентностный подход, при котором оценивается компетентность в познавательной и предметной деятельности, в информационно-коммуникативной деятельности, в социально-культурной и гражданской сферах. Как итог, способность ребенка результативно и эффективно решать различные задачи свидетельствует о качестве труда педагога.

Современные технологии, Интернет, информатизация и автоматизация трудовых процессов меняют представление о системе оценивания эффективности профессиональной деятельности педагогов. Внедряются инновационные способы оценивания, такие как портфолио электронного обучения. Электронное портфолио значительно упрощает сбор, учет, контроль и анализ необходимых для оценивания труда педагога данных, делая данный процесс максимально оперативным.

Однако применяемые сегодня в образовании подходы к оцениванию эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей не имеют единой позиции. Прослеживается субъективность и односторонность в системе оценивания труда педагогов, не учитывается мнение взаимодействующих сторон (администрация, руководство, коллеги, родители, обучающиеся). Образовательные организации (учреждения) испытывают недостаток нормативной, методической и иной документации по оценке эффективности деятельности педагогических работников. Принимая во внимание

качественные изменения в сфере образования, связанные с внедрением инновационных технологий, цифровизацией и интернетизацией трудовых процессов, современные подходы к оцениванию эффективности деятельности педагогов не учитывают наличия цифровых компетенций. Вследствие малой изученности вопроса эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей в рамках психологии труда, а также влияния на деятельность психологических характеристик, в системе оценивания профессиональной деятельности педагогов отсутствует учет психологической составляющей.

1.2. Структура и психологическое содержание профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

Теоретический анализ отечественных и зарубежных научных подходов к исследованию эффективности труда педагогов показывает, что профессиональная деятельность педагогов дополнительного образования детей сопряжена с инновационной деятельностью и имеет характерную структуру, в которой прослеживается взаимосвязь ее компонентов между собой.

Инновационная деятельность педагогов ориентирована на трансформацию трудовых процессов, внедрение новых методик и оптимизацию учебной и воспитательной деятельности. Инновационные процессы в системе образования определяются не только оригинальностью, но и соответствием инновационных изменений ведущим направлениям науки и техники, а также их современностью и прогрессивностью. Важным аспектом в процессе развития инноваций является психологическая готовность педагога к инновационной деятельности [97].

Л.С. Выготский утверждал, что изучать психологию деятельности педагогических работников невозможно лишь с позиции ученика, необходимо также учитывать психологию труда учителя, понимать ее сущность [25, с. 304].

Научно-технический прогресс оказывает существенное влияние

на психологическое содержание профессиональной деятельности педагогов [179, с. 75]. Глубокое понимание психологического содержания труда педагогов можно наблюдать в исследованиях Л.М. Митиной, которая предлагает рассматривать структуру профессиональной деятельности педагогов, как взаимодействие трех взаимосвязанных частей: деятельность, общение, личность педагога (Рисунок 1) [136, с. 27].

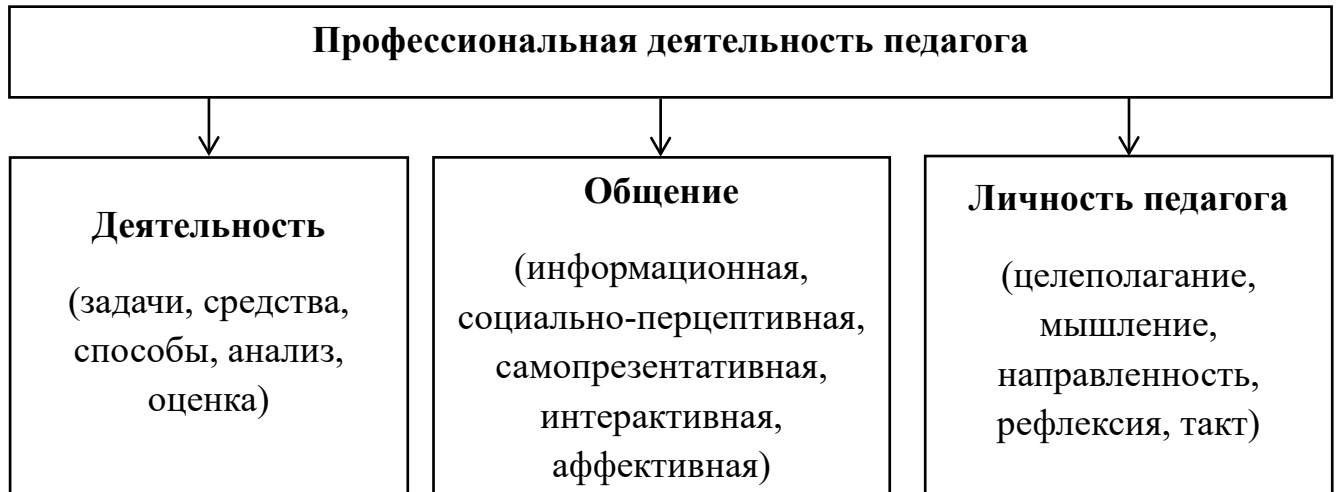


Рисунок 1 – Структура профессиональной деятельности педагога

Аналогичных взглядов в отношении понимания структуры профессиональной деятельности педагогов придерживаются Е.Б. Евладова, Л.Г. Логинова, Н.Н. Михайлова. В исследованиях ученых схема психологического механизма труда педагогов представлена также в виде трех взаимосвязанных блоков. В первый блок входят личностные характеристики (потребности, мотивы, интересы), второй блок отражает деятельность педагога (операции, действия и их цели), третий блок включает элементы общения (деловое, межличностное общение) [50, с. 83].

Рассматривая различные аспекты профессиональной деятельности, Е.А. Климов акцентирует внимание на том, что отображение психологического содержания труда в виде теоретической модели значительно упрощает понимание изучаемого явления [92, с. 46]. Ученый предлагает проводить описание профессиональной деятельности по следующей схеме:

1. Цель труда (гностическая, преобразующая, изыскательская);
2. Орудия и средства труда (внешние, внутренние, функциональные);
3. Степень проблемности трудовых ситуаций (низкая, средняя, высокая):
4. Социально-психологические параметры (степень коллективности процесса, степень самостоятельности в организации работы, особенности трудового взаимодействия);
5. Эмоционально-волевые параметры (характер ответственности, работа в различных микроклиматических условиях и факторы, вызывающие психическую напряженность) [118, с. 9].

Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, цели педагогов, осуществляющих свою деятельность в сфере дополнительного образования детей, направлены на формирование образовательной среды, способствующей развитию творческих способностей детей, удовлетворению их индивидуальных потребностей, формированию культуры здорового образа жизни, а также адаптации детей к жизни в современном обществе и их профориентации [218]. Таким образом, действующее российское законодательство конкретизирует содержание профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Эффективное решение трудовых задач во многом зависит от умения педагога профессионально организовать свою деятельность в соответствии с образовательными целями [31]. Анализ функциональной карты педагога дополнительного образования, представленной в приказе Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.09.2021 г. № 652н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», позволяет выделить пять групп, которые формируют его трудовые задачи (Таблица 1). Согласно представленному перечню задач, можно отметить основные умения, необходимые педагогу в профессиональной деятельности. [173].

Таблица 1 – Функциональная карта педагога дополнительного образования детей

№	Задачи	Умения
1	Организация деятельности обучающихся, направленная на освоение дополнительной общеобразовательной программы	Понимать мотивы поведения обучающихся Диагностировать предрасположенность обучающихся к освоению выбранного предмета
2	Организация досуговой деятельности обучающихся в процессе реализации дополнительной общеобразовательной программы	Анализировать возможности и привлекать ресурсы внешней социокультурной среды Создавать условия для развития обучающихся, мотивировать их к активному освоению выбранного предмета, привлекать к целеполаганию
3	Обеспечение взаимодействия с родителями обучающихся, осваивающих дополнительную общеобразовательную программу, при решении задач обучения и воспитания	Устанавливать педагогически обоснованные формы и методы взаимоотношений с обучающимися
4	Педагогический контроль и оценка освоения дополнительной общеобразовательной программы	Создавать педагогические условия для формирования на учебных занятиях благоприятного психологического климата
5	Разработка программно-методического обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы	Применять различные средства педагогической поддержки обучающихся

Основой средств труда педагога является не только педагогическая техника как комплекс приемов, но и технологии, и методики. Знания средств и способов решения трудовых задач, умение применять их в профессиональной деятельности выступают одним из условий успешности современного педагога. Выбирая тот или иной метод обучения, учебные материалы, приспособления или процедуры, педагог должен ориентироваться на достижение цели и выполнение профессиональных задач [90]. Таким образом, ясное понимание стоящих перед педагогом профессиональных задач и стандартов их исполнения является одним из условий успешности деятельности [9, с. 7].

Психологические процессы педагога, связанные с анализом и оценкой различных сторон его деятельности, способствуют поиску потенциальных трудовых возможностей и формированию социально значимых качеств личности педагога. В ходе анализа педагог оценивает совокупность профессиональных результатов, куда входят системные компетенции, способности, умения, личностные качества и знания [228, с. 37]. Анализ и оценка профессиональной деятельности, учет многообразия образовательных параметров требует от

педагога определенной психологической готовности. Педагогу необходимо ясно понимать причины трудовых процессов, осознавать их сущность и закономерности.

Анализ и оценка происходящего в профессиональной деятельности позволяют педагогу вовремя отреагировать и скорректировать принятые решения, по необходимости подобрать подходящие слова, стиль поведения и тем самым оперативно влиять на трудовой процесс, делая его максимально эффективным. Таким образом, самоанализ трудовой деятельности, осмысление и оценка ее результатов, умение размышлять говорят о такой важной для деятельности педагога способности, как рефлексия.

«Рефлексия – это процесс, в результате которого происходит отражение субъектом содержания собственной психики, самовосприятия содержания психических процессов, свойств и состояний, а также их регуляции» [87, с. 134]. Рефлексия, как процесс осмысления собственной деятельности, позволяет педагогу приобрести эффективный опыт адаптации к условиям и требованиям профессиональной среды. Педагог, анализируя произошедшие и оценивая предстоящие события, свое и окружающих его людей поведение, реакции на слова, эмоции и поступки, приобретает опыт, который становится осознанной моделью деятельности [209, с. 20].

Педагог с развитой рефлексией находится в диалоге с самим собой, умеет размышлять, задавать правильные вопросы, рассматривать доказательства и находить новаторские идеи с последующей реализацией их в профессиональной деятельности. Рефлексивного педагога характеризуют такие качества, как ответственное отношение к труду, использование различных стратегий в обучении, самостоятельность в принятии решений и наблюдательность. Д.П. Листон и К.М. Зейхнер, рассматривая профессиональную рефлексия, утверждали, что педагог, способный к рефлексии, может адекватно оценить окружающую обстановку, цели и результат своей деятельности на всех уровнях. Ученые указывали на четыре уровня рефлексии: а) фактический, куда входит размышление, сосредоточенное на ежедневных, повторяющихся образовательных

процессах; б) процедурный, основанный на оценке результатов обучения; в) обосновывающий, включающий размышление о причинах процессов образования; г) критический, подразумевающий рефлекссию, сосредоточенную на целях образования [259, р. 38–41].

Рефлексия для педагога – это источник личного профессионального развития и совершенствования, способ свести воедино теорию и практику профессиональной деятельности. Рефлексия носит циклический характер, потому, как только мы начинаем внедрять результаты мыслительных процессов, цикл рефлексии и оценки начинается заново [270, р. 126]. Способность педагога относиться аналитически к своей деятельности, в которой результат является критерием ее анализа, говорит о развитой рефлексии. Эффективность рефлексивного мышления педагога проявляется в его умении вникать как в учебные, так и личностные проблемы обучающегося, определять причину этих проблем, планировать и направлять усилия на конкретную помощь сообразно его индивидуальным особенностям [12, с. 130].

Рефлексия как неотъемлемый процесс труда педагога обладает определенной спецификой, проявляющейся в зеркальности взаимоотражения. Педагог в процессе рефлексии осознает не только себя в деятельности, но и выясняет, насколько правильно понимают другие люди его личностные реакции, эмоциональные состояния, когнитивные установки. Профессиональная рефлексия помогает педагогу понимать сложившуюся ситуацию, регулировать и развивать свою трудовую деятельность, а также корректировать ее на различных стадиях планирования [130, с. 101]. Принцип взаимоотражения изучается в работах Н.И. Гуткиной, в которых механизм рефлексии представлен двумя компонентами: интроспекция и децентрация. Сосредоточенность личности на собственных психических процессах, переживаниях, выявление изменений в ходе их протекания относится к интроспекции индивида. Специфика интроспекции проявляется в том, что человек не получает новых знаний о себе. Другой стороной рефлексивного процесса выступает децентрализация, а именно выход человека за пределы текущей психической активности, принятие сторонней позиции [125, с. 21].

Рефлексия в деятельности педагога рассматривается как психологический механизм формирования профессионального сознания [205, с. 8]. Исследования рефлексии и ее значения в деятельности педагога свидетельствуют о том, что рефлексия является определяющим фактором самосовершенствования педагога, его личностного и профессионального роста. Рефлексия выступает определяющим механизмом развития профессиональной деятельности педагога на всех этапах ее реализации, помогает решать различные вопросы, преобразовать проблемы и трудности в задачи, а также осуществлять контроль и управление профессиональной деятельностью [3; 24; 81; 120; 233].

Анализ рефлексии, ее влияния на развитие личности педагога, его профессиональных качеств позволяет предположить, что высокий уровень рефлексии является важным условием эффективности профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей.

Профессиональная деятельность предъявляет к личности педагога самые высокие требования. Для успешной деятельности и достижения эффективности в работе педагогу необходимы определенные способности. Рассматривая психологическую структуру личности педагога, А.И. Щербаков относит к числу важных способностей коммуникативные и организаторские [2, с. 140]. Коммуникативные способности педагога проявляются в умении воспринимать, анализировать, передавать информацию, устанавливать правильные взаимоотношения в процессе трудовой деятельности. Организационные способности отражают умения педагога создать условия для эффективной реализации учебной деятельности, вызвать интерес обучающихся к приобретению знаний, организовать взаимоотношения между педагогом и обучающимися, основанные на доверии [59, с. 906].

В основные обязанности педагога дополнительного образования детей входят такие функции, как организация образовательной и досуговой деятельности, а также взаимодействие с родителями, из чего следует, что навыки организации и коммуникации значимы в профессиональной деятельности педагога [173]. Н.В. Кузьмина отмечает, что коммуникативные и организаторские

способности входят в состав структуры труда педагога и являются ее функциональными компонентами. Установление контакта с обучающимися, выстраивание педагогически целесообразных отношений свидетельствуют о коммуникативных способностях педагога. Избирательная чувствительность к способам организации обучающихся в группе, самоорганизация педагога и обучающихся, освоение учебного материала характеризуют организаторские способности педагога [73, с. 151]. В трудах В.А. Крутецкого сказано, что коммуникативные и организаторские способности педагога позволяют грамотно выстраивать межличностные отношения в процессе взаимодействия между педагогом и обучающимися, учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся, организовать и сплотить обучающихся, воодушевить их на решение важных задач, предоставить необходимую в учебной деятельности самостоятельность обучающимся, правильно планировать и контролировать трудовой процесс [103, с. 246].

Содержание профессиональной компетентности педагога включает два блока: содержание теоретической готовности педагога и содержание практической готовности педагога. Если первый блок отражает педагогические знания, умения педагогически мыслить, то практическая готовность предусматривает внешние предметные умения. К таким умениям относятся организаторские и коммуникативные. Особое значение уделяется организаторской деятельности педагога. В состав организаторских умений входят мобилизационные, развивающие, информационные и ориентационные умения. Мобилизационные умения предполагают привлечение внимания обучающихся, формирование у них потребности и заинтересованности в получении знаний. Развивающие умения связаны с созданием условий для развития у обучающихся познавательных процессов, воли и чувств. Умения работать с учебной информацией, получать ее различными способами, доступно ее излагать относятся к информационным умениям. Ориентационные умения педагога формируют у обучающихся морально-ценностные установки, профессионально ориентируют их в мире профессий [193, с. 20–23].

Организаторские умения педагога тесно связаны с коммуникативными. Профессиональная деятельность педагога имеет ярко выраженную коммуникативную окрашенность, которая отражается необходимостью установления контактов с обучающимися, родителями, коллегами и администрацией [66, с. 132; 165, с. 74]. Следовательно, успешность профессиональной деятельности во многом зависит от умения выстраивать длительные и устойчивые взаимоотношения с людьми [194, с. 612]. Педагог, открытый для диалога, владеющий технологией общения, не только устанавливает целесообразные взаимоотношения с обучающимися, но и организует у них правильное, необходимое в конкретной ситуации поведение. В.А. Кан-Калик уделяет особое внимание в деятельности педагога коммуникативной атаке. Ученый определяет коммуникативную атаку как способ привлечения внимания, взятие педагогом инициативы в свои руки и завоевания коммуникативного преимущества [83, с. 125].

Профессиональное общение педагога – это совокупность средств, методов, обеспечивающих реализацию целей и задач обучения и воспитания, а также определяющих характер взаимодействия педагога и обучающихся [77, с. 50]. Общение является неотъемлемым элементом деятельности педагога. Достижение педагогом профессиональных целей и задач невозможно без общения [124, с. 620]. В психологии принято считать важными аспектами общения цель, содержание и средства. Соответственно, целью считается то, ради чего возникает потребность в общении, содержание включает информацию, передаваемую в процессе общения, а под средствами понимаются способы передачи, кодирования, расшифровки и переработки, передаваемой в процессе общения информации [54, с. 129].

Общение, как структурный компонент профессиональной деятельности педагога, включает в себя три взаимосвязанных элемента: коммуникативный, интерактивный, перцептивный [11, с. 23; 70]. Коммуникативная функция общения предполагает эффективность обмена и передачи информации между педагогом и учеником. Интерактивная функция общения направлена на регуляцию взаимоотношений, эффективное воздействие на собеседника, управление его

действиями. Эффективное восприятие речи, понимание обучающихся, их психических особенностей говорят о перцептивной функции профессионального общения [217, с. 23–27]. В психологической науке взаимопонимание участников процесса общения принято относить к механизмам социальной перцепции. Ученые разделяют социальную перцепцию на два вида. Первый вид обозначается как перцептивный, при котором осуществляется восприятие и познание информации. Второй вид называется эмпатийным, при котором субъект осознанно сопереживает и чувствует эмоциональное состояние собеседника [136, с. 38].

Содержание профессионального общения, как одна из важных составляющих характеристик рабочего процесса педагога, выражается в трех аспектах: средство решения задач, система социально-психологического обеспечения процесса общения, способ организации взаимоотношений. Педагог является источником процесса общения, наполняя его содержание организацией взаимоотношений, обменом информации, учебным и воспитательным взаимодействием [148, с. 11].

В своей основе общение педагога направлено на достижение учебных целей, поэтому прежде всего является предметно-ориентированным. Однако оно также несет в себе элементы личностно-ориентированного и социально-ориентированного типов общения [111]. Для того чтобы общение с обучающимися было результативным, педагогу необходимо обладать такими профессионально важными личностными качествами, как интерес к людям, способность к эмоциональной эмпатии, умение слушать и держать обратную связь, способность к неожиданностям в разговоре, оперативно-творческое мышление, высокие вербальные способности, умение педагогически импровизировать, а также быстро ориентироваться в процессе общения и изменять стиль речевого влияния на обучающегося в зависимости от его индивидуальных способностей [122; 134; 191].

Общение между педагогом и учеником является основным видом взаимодействия в процессе обучения [67; 150]. В ходе общения проявляются положительные черты педагога, которые вызывают доверие ученика к действиям

педагога и помогают настроить ученика на плодотворный труд. В условиях постоянной коммуникации ученик принимает на себя поведение педагога, копирует его лучшие стороны. В процессе общения педагогом создается эмоциональный контакт, способствующий лучшему пониманию ученика, его чувств, намерений, настроений, поступков, мотивов. Таким образом, анализ структуры профессионального общения позволяет предположить, что значимым психологическим качеством личности педагога, влияющим на эффективность его профессиональной деятельности, является общительность.

Личность педагога развивается, формируется и реализуется прежде всего в процессе профессиональной деятельности, и каждая из сфер труда педагога предъявляет особые требования к его личностным качествам. Так, в ходе определения профессиональных задач и распределения их по степени важности у педагога развивается профессионально целеполагание. Умение проникать в суть явлений способствует формированию профессионального мышления. Установку мотивационной сферы личности педагога, его ценностей, ориентиров, склонностей, интересов отражает профессиональную направленность. Также в процессе общения формируется такое качество, как такт педагога, а самоанализ помогает развивать профессиональную рефлексивность [136, с. 53]. Профессионализм личности педагога, как психологический феномен, раскрывается через такие составляющие, как личность педагога, его качества и свойства. Личностные качества и характеристики педагога, наряду с профессиональными, рассматриваются как фактор, причина, предпосылка, необходимое условие эффективности его профессиональной деятельности [69, с. 239].

Профессиональная деятельность педагогов является открытой и сопряжена повышенным вниманием со стороны родителей, коллег и других участников рабочего процесса, ежедневно вступающих во взаимоотношения с педагогом. В условиях интерактивности педагогу чрезвычайно важно сохранять самообладание, уметь управлять своим поведением, поступками, контролировать собственную эмоциональную сферу, поддерживать психическую активность и справляться с негативными последствиями профессиональной деятельности.

Таким образом, педагогу необходимо иметь механизм, позволяющий ему управлять собственной психической активностью.

Согласно исследованиям М.К. Ротбарта и Д.Е. Бейтса, саморегуляция включает в себя такие понятия, как адаптация, контроль над вниманием и эмоциями, регуляция поведением [269, р. 648]. Саморегуляция отображает набор взаимосвязанных навыков личности, которые позволяют наблюдать за собой, контролировать собственное поведение и в конечном счете эффективно взаимодействовать с окружающим миром [40, с. 72]. Способность изменять собственные реакции на различные жизненные обстоятельства является одной из наиболее важных особенностей человеческой психики и в значительной степени отвечает за огромный диапазон и разнообразие человеческого поведения [244, р. 675; 260; 261]. Механизмы профессиональной саморегуляции влияют на профессиональную самооценку субъекта труда и проявляются на всех этапах деятельности [82, с. 104].

Саморегуляция функциональных психофизиологических состояний, по мнению Л.Г. Дикой, представляет собой специфический вид деятельности субъекта труда. Развитие саморегуляции обуславливает становление адаптивных личностных свойств человека и обеспечивает надежность, производительность, работоспособность и другие характеристики профессиональной деятельности, повышающие ее эффективность [176, с. 184]. Саморегуляция проявляется в произвольной и непроизвольной форме. Произвольная саморегуляция является осознанной и связана с целевой деятельностью, а непроизвольная связана с жизнеобеспечением и осуществляется в организме на основе эволюционно сложившихся норм [177, с. 9]. Осознанная саморегуляция, как решающая в профессиональной деятельности, содержит два взаимосвязанных аспекта процесса регуляции: структурно-функциональный и содержательно-психологический. Структурно-функциональная составляющая отвечает за анализ внутренних механизмов саморегуляции, а содержательно-психологическая сторона служит инструментом, обеспечивающим соответствие процесса регуляции условиям и требованиям различных конкретных видов деятельности

[96]. Педагог в процессе саморегуляции выделяет из общего информационного потока необходимую для построения конкретной профессиональной цели информацию и принимает соответствующие волевые решения. Таким образом, преодоление информационной неопределенности, препятствующей целенаправленному управлению трудовой деятельностью, и организация собственной активности, направленной на достижение запланированного результата, отражают стороны осознанной саморегуляции педагога.

Способность контролировать и регулировать собственное поведение и состояние свидетельствует о волевых качествах личности. В научных трудах С.Л. Евенко и Т.В. Самариной волевые качества обозначаются как психические образования личности, характеризующиеся стабильностью и обеспечивающие целенаправленные и сознательные действия для достижения целей [48, с. 2]. Волевая регуляция выступает в роли осознанной активности человека, имеющей свой самостоятельный мотив, свои способы и средства осуществления [137, с. 63]. Воля, как процесс сознательного регулирования человеком своей деятельности и поведения, выражается в умении преодолевать внешние и внутренние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков [56, с. 860]. Следовательно, педагога, обладающего явно выраженными волевыми качествами, можно характеризовать как эмоционально зрелого, независимого, самостоятельного в принятии решений, готового брать на себя ответственность и нацеленного на достижение высоких профессиональных результатов человека. Таким образом, эффективность профессиональной деятельности педагога во многом зависит от развития волевых качеств педагога, в том числе самообладания, выдержки, настойчивости, решительности, дисциплинированности и упорства, которые составляют паспорт его компетенций.

Умение управлять собственными эмоциями, состояниями, владение способами психической саморегуляции являются существенными факторами внутреннего благополучия и профессионального успеха педагога [85, с. 45]. В основе внутреннего благополучия лежит субъектная позиция педагога, которая определяет его отношение к различным сторонам действительности.

Субъектность педагога можно считать определяющим условием эффективности профессиональной деятельности, интегратором его способностей, а также важнейшим личностным качеством, обеспечивающим выполнение профессиональных требований на высоком уровне [123, с. 441]. Одним из проявлений субъектности педагога является умение нести ответственность за происходящие в профессиональной деятельности события, принятые решения и полученные результаты. Данное качество требует от педагога немалых волевых усилий и определяется уровнем субъективного контроля.

Основатель понятия субъективного контроля Дж. Роттер экспериментальным путем установил, что одним людям свойственно определять причинами всего происходящего с ними внешние силы, а другим присуще чувствовать, что все происходящее в значительной степени является результатом их собственных усилий [121, с. 74]. Р.С. Немов описывает субъективный контроль как склонность человека брать на себя и возлагать на других людей ответственность за то, что с ним происходит [140, с. 480]. Субъективный контроль, как особая форма проявления и организации активного отношения личности к самому себе как субъекту, своих отношений с действительностью, позволяет человеку оставаться самим собой [236]. Возможны два типа локализации субъективного контроля. Первый тип характеризует внешний локус и называется экстернальным. Второй тип смещает внимание на внутренние причины и обозначается как интернальный [95, с. 276]. Педагоги с выраженным экстернальным контролем больше подвержены мнению окружающих и в основном обосновывают результаты своей деятельности социальными условиями. Восприятие интернально настроенных педагогов указывает на их способность контролировать происходящие в профессиональной деятельности события и добиваться поставленных целей.

Уровень субъективного контроля может быть отнесен к одной из значимых характеристик самосознания, определяющей особенности поведенческих реакций в широком диапазоне социального взаимодействия и проявляющейся в уровне активности, чувстве ответственности и степени воздействия на обстоятельства

деятельности [206, с. 96]. Субъективный контроль выступает личностной ориентацией педагога, характеризующейся либо верой в то, что человек может контролировать события собственными усилиями, либо в то, что будущее определяется силами, находящимися вне его контроля [246]. Склонность педагога к внешнему субъективному контролю формирует чувство, что все происходящее в профессиональном (рабочем) пространстве не зависит от его действий и поступков. Вместе с тем педагог с внутренним контролем чувствует, что он источник изменений в своей деятельности и может контролировать все то, что происходит в его окружении. Следовательно, субъективный контроль выступает в профессиональной деятельности в качестве одного из определяющих условий эффективности труда и профессионального роста педагога.

В современных быстроменяющихся условиях, когда жизненный цикл технологий меньше цикла освоения образовательной программы, педагогу необходимо соответствовать предъявляемым современным обществом требованиям, непрерывно, систематизировано, целенаправленно развиваться и повышать свой образовательный уровень, расширять горизонты своих психолого-педагогических знаний, осваивать новые цифровые образовательные технологии [107, с. 20; 110, с. 128; 202, с. 198; 222, с. 60]. Непрерывность и диверсификация становятся базовыми характеристиками современного образования [115, с. 78]. Система образования претерпевает различные изменения, появляются новые профессии, новые образовательные направления. В учреждениях дополнительного образования внедряются новые методы обучения, в том числе геймификация, проектно-ориентированный метод, используются современные технологии, способы образования на базе онлайн-платформ, такие как дистанционный или смешанный формат обучения [62, с. 74; 277, р. 637]. Трансформация системы образования открывает новые горизонты для обучающихся. Используя высокотехнологичное оборудование, обучающиеся осваивают такие инновационные направления, как компьютерная графика, робототехника, 3D-моделирование, автоматизированные системы и др. [174]. Процесс внедрения новых технологий в сферу дополнительного

образования обязывает педагога повышать свою квалификацию, учитывая научно-технологические нововведения, а также быть готовым к инновационным изменениям. Система управления инновационными процессами в деятельности педагога может быть представлена в виде функциональной схемы, включающей анализ, целеполагание, планирование, организацию, контроль и коррекцию [284, р. 255]. Данный функционал практически применим и к другим видам деятельности, но учитывая специфику деятельности педагогических работников, темпы преобразования и новаторства в образовании, можно утверждать о сложности и неоднозначности процесса внедрения инноваций в труд педагога.

Нередко педагоги поглощены своей повседневной работой и, не замечая перемен, становятся заложниками поведенческих шаблонов и стереотипов, которые были эффективным профессиональным инструментом в прошлом. Современному педагогу необходимо владеть как теоретическими инновационными подходами, так и новыми технологиями, а также уметь успешно применять их на практике [153, с. 14]. Понятие «инновация» непосредственным образом означает обновление, т.е. подразумевает что-то новое, которое, в свою очередь, противопоставляется старому и сравнивается с ним. Инновационная стратегия всегда выступает в виде пересмотра старого порядка, пытаясь занять лучшую позицию в своей сфере деятельности и при этом остаться в рамках существующего, устоявшегося положения [106, с. 64].

Инновационная готовность педагога определяется совокупностью его творческих и социокультурных характеристик, личностно-профессиональных качеств, свидетельствует об инновационном потенциале личности педагога и выражается в стремлении совершенствоваться в профессиональном плане [43, с. 67; 141, с. 59]. Педагог, как ключевое действующее лицо, занимающееся реализацией процессов обучения и воспитания детей, всегда оказывается в центре инновационных процессов и в большинстве случаев берет на себя ответственность за успешность решения новых задач [158, с. 19]. Цифровая грамотность педагога является важной составляющей его профессионализма [68, с. 91; 188, с. 269]. Формирование у педагога готовности к инновационной деятельности способствует

проявлению смыслового отношения к преподаваемой области, выявлению в ней потенциала развития и нововведений, их критической оценке, а также созданию условий для поиска инновационных решений [42, с. 388; 97, с. 49].

Эффективность деятельности педагога главным образом зависит от показателей внутренней готовности к выполнению возложенных на него функций [99, с. 48]. Психологическая готовность к различным нововведениям и преобразованиям в образовательной деятельности включает единство способностей личности педагога, в том числе готовность к реагированию на неожиданности, готовность к принятию самостоятельных решений, требующих риска, готовность нести за них ответственность, критичность в оценке своих и чужих действий [198, с. 33]. Готовность педагога в условиях содержательных и технологических изменений в образовании сохранять целесообразность и надежность действий характеризует его профессиональную мобильность [219, с. 26]. Таким образом, инновационная готовность педагога предполагает наличие у него определенных качеств и способностей, позволяющих ему обеспечить организацию трудового процесса в режиме развития [13]. Инновационная готовность современного педагога неотделима от понятия профессиональной готовности, входит в структуру компетентностей педагогического работника и является условием эффективности его профессиональной деятельности.

В условиях глобальной цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности система образования также претерпевает качественные изменения. Образовательные системы представляют собой сложные механизмы, действие которых трудно предсказать. Изменения в одном компоненте повлечет за собой изменения всей системы [213, с. 312]. С учетом сложной природы образовательных систем педагогам, как важной составляющей системы, сложнее всего адаптироваться к вводимым изменениям. В условиях нестабильности важным фактором эффективности профессиональной деятельности педагога выступает формирование у него оптимального мотивационного комплекса.

Анализ структуры профессиональной мотивации приводит к выводу, что

в основе выполнения профессиональной деятельности лежит комплекс потребностей [33; 89; 113; 178; 181]. Профессиональная мотивация представляет собой сложное соотношение разных побуждений, которые образуют мотивационную сферу субъекта труда [29, с. 94]. Мотивация труда – это стремление работника получить определенные блага и удовлетворить собственные потребности при помощи трудовой деятельности [230, с. 11]. Мотивация субъекта педагогического труда выражается в целях, стремлениях, интересах, идеалах личности педагога, отражает все его побуждения профессиональной направленности. Характер мотивации индивидуален и изменчив, что говорит о возможности применения практических инструментов, направленных на ее формирование [196, с. 31].

В соответствии с законом Иеркса-Додсона, результаты деятельности напрямую зависят от интенсивности мотивации [16, с. 176]. А мотивы субъекта труда являются основным психологическим компонентом деятельности, силой, побуждающей к действию и поступкам [6, с. 16; 30, с. 26]. Так и личность педагога, имеющая сильные мотивы, направленные на стимулирование желания действовать настойчиво и активно, преодолевая возникающие на пути трудности и неблагоприятные условия, более результативна и максимально ориентирована на достижение образовательных целей [36, с. 133].

Как правило, мотивацию подразделяют на внутреннюю и внешнюю, подразумевая источник побуждения. Если внешняя мотивация обусловлена внешними причинами, побуждающими педагога к активности, то внутренняя отражает его внутренний мир и имеет для личности ценностный смысл [79, с. 54]. Согласно взглядам румынского ученого К.Б. Замфир, структура мотивации трудовой деятельности включает три составляющие: внутренняя мотивация, внешняя положительная мотивация, внешняя отрицательная мотивация. Внутренняя мотивация вызвана потребностью человека в самореализации, отражает психологические особенности личности, ее профессиональные интересы и социальные мотивы. Внешняя положительная мотивация опосредованно связана с процессом, результатом труда и направлена на получение материальных благ,

карьерного роста, одобрения коллег. Внешняя отрицательная мотивация имеет негативный эмоциональный окрас, выражает стремление избежать неудачи, осуждения, критики, материальных наказаний [15, с. 28; 210, с. 38]. Достижение профессиональных целей невозможно без внутренней и внешней мотивации педагога. Самостоятельность, чувство ответственности, саморегуляция и другие психологические характеристики помогают педагогу принимать решения в процессе труда. Субъективная, внутренняя цель порождается внутренними мотивами, что способствует достижению эффективности в деятельности педагога. Постановка цели внешними источниками, обществом, руководителем, коллегами формирует у педагога внешние положительные и отрицательные мотивы [17, с. 77–80]. Преобладание положительной мотивации определяет стиль поведения педагога, который проявляется в стремлении учитывать объективные условия его деятельности, активной позиции по отношению к возникающим в процессе деятельности сложностям и неудачам, желании добиваться более качественных результатов [198]. Таким образом, мотивация педагога представляет сложную систему, в которой мотивы находятся в системной взаимосвязи с другими психологическими явлениями [18, с. 32]. Мотивационный компонент структуры профессиональной деятельности педагога является неотъемлемой частью системы психологических характеристик, формирующих профессиональную составляющую внутреннего мира педагога, его профессиональную компетентность [119, с. 96].

Теоретический анализ психологического содержания профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, с опорой на разработанную Е.А. Климовым схему описания профессиональной деятельности и предложенную Л.М. Митиной структуру профессиональной деятельности педагога, позволил всесторонне изучить и представить труд педагогов в структурированном виде (Таблица 2).

Согласно представленной схеме (Таблица 2), профессиональная деятельность педагогов дополнительного образования детей тесно связана с инновационной деятельностью. Педагоги ежедневно сталкиваются с вызовами современности, решают сложные и нестандартные задачи. В процессе труда они активно осваивают

высокие технологии, используют инновационное оборудование, цифровые системы обработки данных, современные измерительные устройства, приборы и инструменты. Диверсификация знаний и непрерывное профессиональное развитие являются требованием профессии и необходимы педагогам для поддержания творческой активности. Характер работы педагогов указывает на важные психологические качества субъекта труда, обеспечивающие достижение целей и решение профессиональных задач, в том числе: самостоятельность в принятии решений, готовность нести личную ответственность за собственные поступки и действия, умение самоорганизовываться и организовать других, способность взаимодействовать и устанавливать контакт с широким кругом лиц, а также адаптивность, гибкость и эмоциональная устойчивость к изменяющимся условиям труда.

Таблица 2 – Профессиональная деятельность педагогов дополнительного образования детей по схеме Е.А. Климова

№	Компонент	Значение
1	Цель труда (гностическая, преобразующая, изыскательская)	Изыскательская и преобразующая (преобладает творческая направленность, инновационная деятельность)
2	Орудия и средства труда (внешние, внутренние, функциональные)	Внешние (ручные инструменты, инвентарь, измерительные устройства, приборы, машинное и автоматическое оборудование). Внутренние, функциональные (эмоциональная и выразительная речь, поведение, мимика, жесты, интеллектуальные средства)
3	Степень проблемности трудовых ситуаций (низкая, средняя, высокая)	Высокая (часто встречаются новые, сложные ситуации, требующие творческой активности и нестандартного подхода)
4	Социально-психологические параметры (степень коллективности процесса, степень самостоятельности в организации работы, особенности трудового взаимодействия)	Коллективный труд, организатор собственной деятельности, многочисленные, групповые, постоянные взаимодействия (персональная ответственность, самостоятельность в принятии решений, широкий круг взаимодействующих лиц)
5	Эмоционально-волевые параметры (характер ответственности, работа в различных микроклиматических условиях и факторы, вызывающие психическую напряженность)	Моральная ответственность, работа в помещении и на открытом воздухе, четко заданный ритм и темп работы (соответствие социокультурным и духовно-нравственным ценностям, использование различных инфраструктурных возможностей, реализация современных моделей деятельности)

Таким образом, субъектом труда в исследовании выступают педагоги

дополнительного образования детей, осуществляющие профессиональную деятельность, направленную на обучение, воспитание и развитие детей в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ. Изучение их личностных особенностей, профессиональных компетенций, мотивации и условий труда позволяет выявить психологические факторы, способствующие эффективности их профессиональной деятельности. Коллективный субъект труда представлен педагогическим коллективом, который совместно решает задачи, связанные с обучением и развитием детей. Следовательно, взаимодействие педагогов, обмен опытом и поддержка коллег создают психологические условия, способствующие повышению эффективности профессиональной деятельности.

Психологическое содержание профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей характеризуется сложностью ее структуры со множеством взаимосвязанных компонентов. Системообразующая основа труда педагога включает непосредственно саму деятельность, куда входят цели, задачи, средства и способы, а также анализ и оценка различных сторон его деятельности; профессиональное общение, отвечающее за взаимодействие в процессе труда; личные качества педагога, направленные на формирование его профессиональной компетентности. Психологическое содержание профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей представляет собой целостную систему взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга когнитивного (познавательные способности, самоанализ и самовосприятие собственной активности, происходящих процессов деятельности), мотивационного (внутренние и внешние мотивы побуждающие к деятельности), эмоционально-волевого (саморегуляция поведения, личностная ответственность, созидательная активность), коммуникативного (способность к профессиональному взаимодействию, налаживанию контакта, ведению диалога) и операционального (организация деятельности обеспечивающая решение профессиональных задач) компонентов личности педагога как субъекта труда.

1.3. Теоретическая модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

Теоретический анализ научных подходов к исследованию эффективности профессиональной деятельности педагогов и ее психологической составляющей как особого вида труда позволяет разработать теоретическую модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Основой теоретической модели является психологическое содержание и структура профессиональной деятельности педагогов. Психологическая архитектура теоретической модели отвечает принципам целостности структуры и содержания труда педагога, а также учитывает функциональные связи между компонентами деятельности педагога и целостность системы взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга психологических характеристик личности педагога как субъекта труда.

При построении теоретической модели психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей использовались принцип концептуально-теоретического психологического моделирования, изложенный в исследованиях И.Н. Носса, методологические основы теории педагогической системы Н.В. Кузьминой, принцип построения модели психологической функциональной системы деятельности разработанный В.Д. Шадриковым, положения деятельностного подхода [144; 160; 229].

Согласно взглядам А.Н. Леонтьева, категория деятельности является основополагающей при психологическом анализе личности [232, с. 62]. Ученый рассматривал деятельность как основание формирования личности, объясняя структуру личности содержанием деятельности [22, с. 6]. А.В. Петровский определял деятельность как внутреннюю и внешнюю активность личности, регулируемую сознаваемой целью. Он также подчеркивал, что субъект труда

реализует и раскрывает свои внутренние свойства в процессе деятельности [161, с. 159]. Изучая деятельность как психологический феномен, С.Л. Рубинштейн писал, что основным способом существования психического является его существование в процессе деятельности [187, с. 22]. В.Д. Шадриков указывал на то, что в процессе деятельности субъект не только преобразует предмет деятельности, но и изменяет себя [229, с. 63]. Согласно представлениям А.М. Столяренко, причинами психологического развития личности являются закономерности изменения внутренних условий под влиянием собственной активности [207, с. 72]. Б.Ф. Ломов относил категорию личности к числу базовых в психологической науке, обращая внимание на то, что психические явления формируются, развиваются, проявляются в процессе деятельности и общения [117, с. 289]. По мнению Л.С. Выготского, именно психологический анализ трудовой деятельности личности является инструментом поиска главных закономерностей и исходных единиц ее психической жизни [26, с. 18].

Таким образом, использование положений деятельностного подхода в исследовании психологической составляющей профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей позволит подробно рассмотреть психологические характеристики личности педагога как субъекта труда, их проявление и функционирование в процессе профессиональной деятельности.

Н.В. Кузьмина в своих работах отмечает, что педагогическая система – это множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, целью которых является образование, воспитание, обучение подрастающего поколения. Структурные компоненты педагогической системы являются ее базовыми характеристиками, совокупность которых отличает их от других систем. К ним относятся цели, средства профессиональной коммуникации, учебная информация, личность педагога и обучающихся. Функциональные компоненты педагогической системы, включающие гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские умения педагога, отражают базовые связи структурных компонентов, возникающие в процессе деятельности педагогических работников [160, с. 14]. Разработанная Н.В. Кузьминой

теоретическая модель педагогической системы представляет особый интерес применительно к данному диссертационному исследованию, так как позволяет соотнести обозначенные в данной модели функциональные связи с профессиональной деятельностью педагогов дополнительного образования детей.

Элементы профессиональной деятельности, позволяющие педагогу с высоким качеством, правильно и точно выполнять в рамках трудового процесса действия, характеризуют его умения [241, с. 221]. Умения педагога проявляются в возможности самостоятельно и сознательно выполнять теоретические, практические действия на основе жизненного опыта и усвоенных знаний [54, с. 177].

Таким образом, умения раскрывают профессиональную компетентность педагога и представляют собой совокупность его действий, которые в первую очередь соотносятся с функциями профессиональной деятельности и в значительной степени выступают индикаторами индивидуально-психологических особенностей педагога [133, с. 134]. Следовательно, исследование профессиональных умений позволит понять и раскрыть сущность психологических компонентов внутреннего мира педагога, отвечающих за эффективность его профессиональной деятельности.

Структура деятельности педагога в соответствии с функциональными компонентами педагогической системы Н.В. Кузьминой включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские умения (Рисунок 2) [78, с. 20].

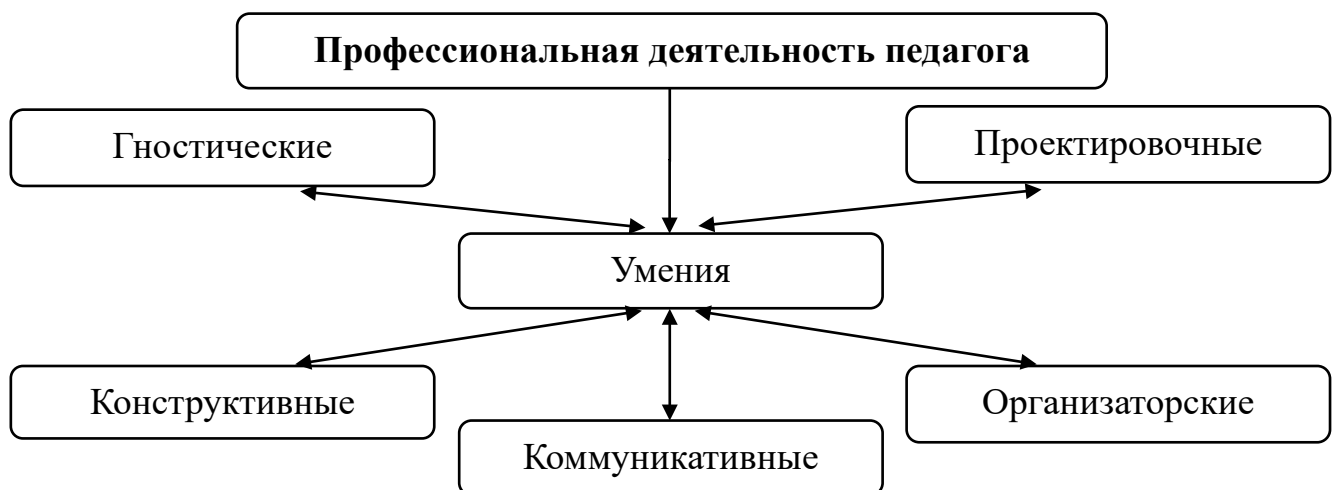


Рисунок 2 – Функциональные компоненты труда педагога

Гностические умения педагога демонстрируют его способность изучать и осмысливать происходящие в образовательной деятельности процессы, профессиональные проблемы, трудности, анализировать используемые и внедряемые педагогические практики [28, с. 87]. Умение работать с различной учебной информацией, получать, обрабатывать и использовать ее для решения задач профессиональной деятельности, применять новые информационные технологии, владеть методологической, информационной, научно-методической культурой, а также умение проводить профессиональный анализ и диагностировать состояние трудового процесса характеризуют гностические умения педагога [225, с. 75]. Суть гностической функции заключается в проявлении рефлексивного отношения педагога к своему опыту, в осознании им того, что необходимо быть надлежаще информированным о современном положении знаний по преподаваемой дисциплине, а также на должном уровне поддерживать мотивацию к труду и методическую оснащенность [7, с. 102]. Результатом гностических умений педагога является система знаний, необходимых ему для достижения учебных целей в ходе реализации профессиональной деятельности [215, с. 227].

Таким образом, умения исследовать проблемы и трудности учеников, анализировать собственную деятельность, соотносить психолого-педагогические знания с результатами образовательной деятельности определяют гностические умения педагога. Высокие показатели гностических умений характерны для педагогов, которым свойственно объективно оценивать обучающихся, принимать рациональные решения, выбирать оптимальные для образовательных целей методы обучения. Перечисленные качества педагога говорят о личности, способной к осмыслению и анализу событий и действий, происходящих в процессе обучения, собственных эмоций, поведения и поступков, мотивированной на достижение результата, желающей добиться успеха и, конечно, готовой взять на себя ответственность за свои действия [91, с. 190].

Проектировочные и конструктивные умения являются относительно новыми и важными элементами в системе профессиональных умений педагога. Современному учителю необходимо уметь проектировать образовательные

программы, конструировать учебные процессы и ситуации, моделировать различные варианты учебной деятельности [204, с. 110]. Проектировочный компонент, как элемент практической деятельности педагога, проявляется в наличии проектировочных умений, среди которых умения исследовать, осмысливать и проектировать перспективы обучения, развития педагогического явления и личности обучаемого [146, с. 10]. В Концепции развития дополнительного образования сказано о необходимости проектирования пространства персонального образования для самореализации личности, а также проектирования мотивирующих образовательных сред, стимулирующих подрастающее поколение к познанию, творческой и конструктивной деятельности [182]. Конструктивный компонент в структуре профессиональных умений направлен на осуществление планирования учебного занятия, собственной трудовой деятельности и учебной деятельности обучающихся [142, с. 13]. Действия педагога, связанные с решением предстоящих учебных задач и способствующие продвижению обучающихся к достижению цели на предстоящем занятии, относятся к элементам конструктивных умений педагога [78, с. 29]. Конструктивные умения педагога позволяют ему определять главное, существенное в учебной информации, привлекать к систематизации учебного материала дополнительные источники информации, разрабатывать учебно-методический, дидактический и специальный материал, создавать систему критериев и показателей успеваемости обучающихся с разбивкой по темам, разделам и образовательной программы в целом, формулировать вопросы к обучающимся [19, с. 46]. Принцип конструктивности в образовании указывает на деятельность, в которой каждая ее составляющая является частью целого, а целое может быть рассмотрено как отдельный самостоятельный конструкт [231, с. 64].

Отметим, что процесс проектирования в образовании имеет особое значение. Так, в образовательных стандартах начального, основного и среднего общего образования указана значимость создания для участников образовательных отношений условий, обеспечивающих возможность выполнения индивидуальных и групповых проектных работ, организации проектно-исследовательской деятельности. Стратегия внедрения проектного обучения

предусматривает формирование у обучающихся культуры проектной и учебно-исследовательской деятельности, использование проектного метода во всех видах образовательной деятельности [167; 171; 172]. Следовательно, одним из условий эффективности профессиональной деятельности педагога является владение навыками проектной деятельности.

По своему содержанию проектирование носит характер изменения существующих объектов в иную, новую форму, акцентируется преобразующая функция профессиональной деятельности [129, с. 15; 57, с. 9]. Проектная деятельность отличается от других видов деятельности своей уникальностью, ограниченностью во времени, а также необходимостью тщательного планирования и последующим координированием запланированных действий [145, с. 19]. Сам проект является планом, замыслом, представленным в виде мероприятий, направленных на достижение определенных целей, решение учебных задач с описанием необходимых для этого ресурсов и управляемых на основе постоянного анализа проектной деятельности и полученных в процессе результатов [238, с. 14]. Использование проектных методов в образовании предполагает совокупность различных приемов и способов самостоятельной познавательной деятельности, которая направлена на тщательную проработку и разрешение различных проблем, а также создание конкретного практического результата [227, с. 45]. Таким образом, процесс проектирования строится на созидательной основе и подразумевает создание новых или усовершенствование существующих продуктов образовательной деятельности.

Постановка цели, планирование учебного процесса, формулирование задач, определение последовательности их решения, планомерная реализация задуманного и другие проектировочные и конструктивные умения педагога являются совокупностью его осознанных действий и свидетельствуют об определенных психологических качествах педагога, необходимых ему в процессе деятельности. Следовательно, потребность в саморазвитии, в инновационной деятельности, открытости к новому опыту, а также рассудительность, эмоциональная устойчивость, способность распределять усилия, планомерно реализовывать

задуманное, способность владеть собственным поведением в процессе обучения, способность сознательно контролировать и управлять своими действиями, состояниями и побуждениями свидетельствуют об эффективности профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей [91].

Согласно современным исследованиям, организаторские и коммуникативные умения указывают на способности и психологические качества личности педагога, характеризующие его профессиональную пригодность [51; 53; 75; 162; 212]. Организаторские умения педагога выражаются в создании условий для реализации трудового процесса, актуализации интереса учащихся к приобретению знаний, организации доверительных взаимоотношений в процессе деятельности. Коммуникативные умения педагога связаны с его восприятием, анализом и передачей информации, взаимодействием и налаживанием профессиональных контактов [59, с. 906].

В структуре профессиональных умений особое значение имеют коммуникативные умения, в состав которых входят понимание внутреннего психологического состояния обучающихся, умение вести диалог, передавать и воспринимать информацию, ориентироваться в процессе взаимодействия с обучающимися. Трудно представить педагога, способного установить вербальный и невербальный контакт с обучающимися и организовать их учебную деятельность, не обладающего коммуникативными умениями [239, с. 297]. Владение сложной системой психических и практических действий, необходимых для целесообразной регуляции общения в рамках профессиональной деятельности, составляет основу коммуникативных умений педагога [211, с. 11]. Коммуникативная деятельность педагога может быть представлена в виде взаимодействия перцептивных умений, а также умений профессионального общения и умений педагогической техники. Перцептивные умения представляют собой умения понимать собеседника, проникать в его личностную сущность и ценностные ориентации. Для эффективности профессионального общения педагогу необходимо уметь распределять и поддерживать внимание, устанавливать психологический контакт с обучающимися, действенно передавать

и воспринимать информацию, анализировать поведение обучающихся и выбирать оптимальные способы общения. Умения педагога грамотно выбирать стиль общения, формировать тон и ритм общения, регулировать свое психическое состояние, вызывать расположение обучающихся, управлять невербальными средствами общения составляют умения педагогической техники [74, с. 14].

Профессиональная деятельность педагога, как и любая другая, функционирует благодаря ее правильной организации, направленной на решение определенных задач и достижение запланированных целей. Педагогические работники в рамках своих должностных обязанностей ответственны не только за организацию учебного процесса, но и досуговых мероприятий (конкурсы, выставки, олимпиады, конференции), проведение родительских собраний, осуществление контроля и оценки успеваемости обучающихся, подготовку учебно-методических материалов [173]. Поэтому организаторские умения педагога являются значимым фактором, обеспечивающим эффективность его профессиональной деятельности.

В основу организаторских умений входят самоорганизация, направленная на решение трудовых задач, умение организовать деятельность родителей и вовлекать их в процесс обучения и воспитания детей, рациональное сочетание групповой, индивидуальной и коллективной деятельности [195, с. 23]. Организаторские качества личности педагога отождествляются с быстрым пониманием психологических состояний и особенностей других людей, психологическим тактом, а также умением распределять обязанности и задания [118, с. 26]. Организация учебной деятельности должна быть направлена на формирование и развитие творческих способностей обучающихся, удовлетворение их индивидуальных потребностей, культуры здорового и безопасного образа жизни. Педагогу-организатору необходимо создать и обеспечить условия, способствующие личному развитию и профессиональному самоопределению обучающихся [170]. Как видно из анализа трудовой деятельности педагога, его трудовых функций, организаторские умения проявляются не только в самостоятельности, настойчивости, решительности,

ответственности, дисциплинированности, но также в эмоциональной и стрессовой устойчивости, избирательности и критичности педагога как субъекта труда.

Рассмотренные в рамках настоящего диссертационного исследования научные подходы к пониманию психологической сущности эффективности профессиональной деятельности педагогов позволили определить ее критерии, к числу которых относятся: способность к осмыслению и анализу событий и действий, происходящих в процессе деятельности, собственных эмоций, поведения и поступков (рефлексивность); мотивация на достижение результата (мотивация); готовность взять на себя ответственность за свои действия (субъективный контроль); сформированная потребность в саморазвитии и инновационной деятельности (инновационная готовность); способность управлять своими действиями, состояниями и побуждениями (волевая саморегуляция); сформированная потребность в коммуникативной и организаторской деятельности (коммуникативные и организаторские склонности); стремление к взаимодействию, умение вступать в споры, участвовать в дискуссиях и слушать собеседника (общительность).

Таким образом, используя принцип построения модели психологической функциональной системы деятельности, разработанный В.Д. Шадриковым, принцип концептуально-теоретического психологического моделирования, изложенный в исследованиях И.Н. Носса, методологические основы теории педагогической системы Н.В. Кузьминой и положения деятельностного подхода, был проведен теоретико-методологический анализ, который позволил выявить психологическое содержание функциональных компонентов, характеризующих эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей. Результатом данного исследования является разработанная теоретическая модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей (Рисунок 3).

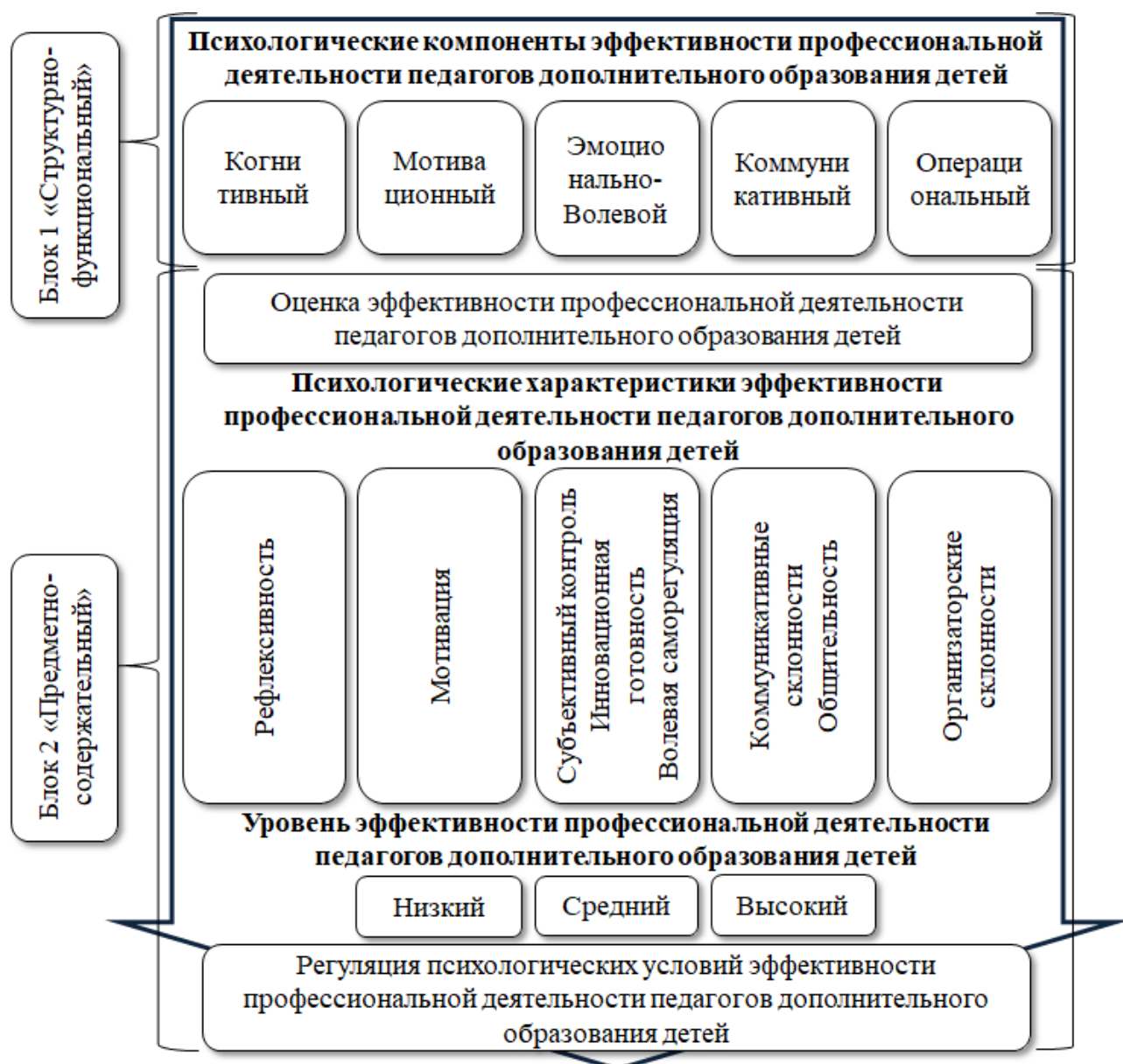


Рисунок 3 – Теоретическая модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

Рассмотрим содержание теоретической модели, представленной на рисунке 3.

Блок 1 «Структурно-функциональный» – психологические компоненты эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей: когнитивный (познавательные способности, самоанализ и самовосприятие собственной активности, происходящих процессов деятельности), мотивационный (внутренние и внешние мотивы побуждающие к деятельности), эмоционально-волевой (саморегуляция поведения, личностная ответственность, созидательная активность), коммуникативный (способность к профессиональному взаимодействию, налаживанию контакта, ведению диалога), операционный

(организация деятельности обеспечивающая решение профессиональных задач).

Блок 2 «Предметно-содержательный» – психологические характеристики, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей: рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности. Уровень выраженности данных характеристик формирует психологический профиль эффективного в профессиональной деятельности педагога.

Согласно представленной на рисунке 3 теоретической модели, психологическое содержание эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, раскрывается через единство взаимосвязанных и взаимовлияющих компонентов и характеристик: когнитивного (рефлексивность), мотивационного (внутренняя и внешняя мотивация), эмоционально-волевого (субъективный контроль, инновационная готовность и волевая саморегуляция), коммуникативного (коммуникативные склонности и общительность), операционального (организаторские склонности).

Конструкт разработанной теоретической модели психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей определяет задачи дальнейшего исследования, связанные с анализом выраженности психологических характеристик (рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности) и их влияния на эффективность труда педагога.

Научные достижения В.Д. Шадрикова в области психологии труда раскрывают сущность психологической системы деятельности, обозначая ее как психологическую структуру, организованную и направленную на выполнение конкретных трудовых функций и достижение результатов профессиональной деятельности. Исследуя психологическую структуру профессиональной деятельности, ученый описывает ее как интегративное единство различных психических компонентов, которые регулируют, программируют и побуждают

к деятельности [229, с. 139]. Также В.Д. Шадриков предлагает рассматривать архитектуру психологической системы деятельности как структуру взаимосвязанных компонентов: мотив деятельности, цель деятельности, принятие решения, программа деятельности, индивидуальные качества субъекта и результат деятельности [Там же, с. 106].

Таким образом, полученные в рамках теоретического анализа выводы позволили установить содержание системообразующих компонентов труда педагогов и разработать психологическую систему профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей (Рисунок 4).



Рисунок 4 – Психологическая система профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

Разработанная психологическая система профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей представляет собой единую

структуру взаимосвязанных компонентов труда педагога (мотив деятельности, цель деятельности, принятие решения, программа деятельности, профессионально важные качества педагога, результат деятельности), направленных на достижение цели профессиональной деятельности и решение конкретных трудовых задач.

В исследованиях А.Я. Анцупова и С.Л. Кандыбовича, посвященных анализу этапов становления профессионализма, отмечено, что психологическими условиями эффективности профессиональной деятельности работника является система взаимосвязанных психологических механизмов, обуславливающих оптимальное функционирование субъекта труда [82]. Схожие утверждения можно наблюдать в научных трудах Ю.П. Поваренкова, в которых говорится, что в основе психологического содержания профессиональной деятельности субъекта труда лежит комплекс психологических механизмов, который влияет на эффективность труда [163].

В контексте проведенного теоретико-методологического анализа психологического содержания труда педагога можно сделать вывод, что психологические условия эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей – это система взаимосвязанных и взаимовлияющих психологических компонентов и характеристик: когнитивного (рефлексивность); мотивационного (мотивация); эмоционально-волевого (субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция); коммуникативного (общительность, коммуникативные склонности); операционального (организаторские склонности), обуславливающих эффективное функционирование профессиональной деятельности педагогов.

Развитие профессиональной рефлексии имеет важный аспект, связанный с познанием, поскольку способствует анализу и сопоставлению собственного опыта с практикой и достижениями других педагогов, критической оценке своих успехов и неудач, соединению теории с практикой [80, с. 17]. Мотивация, благодаря смыслообразующей совокупности внутренних движущих сил, ориентирует педагога на достижение профессиональных целей и является условием эффективной организации его трудовой деятельности [55; 102; 221]. Инновационные процессы

в практике педагога являются значимым фактором развития мотивации профессиональной деятельности [38, с. 12]. Психологическая готовность к восприятию инноваций в сфере образования позволяет педагогу в изменяющихся условиях достаточно эффективно решать задачи образования и воспитания обучающихся [198, с. 16]. Уровень развития субъективного контроля во многом определяет профессиональную активность педагога, способность к самостоятельности в определении стратегии, тактики и характера выбора способов и методов решения стоящих перед ним задач, а также степень принятия ответственности за результат деятельности [235, с. 134]. Характер формирования и проявления педагогом волевой саморегуляции отражается в его целеустремленности и сознательности в достижении целей, решительности в принятии необходимых трудовых действий, настойчивости в реализации собственных планов, а также в инициативности при поиске наиболее целесообразных и эффективных методов и приемов организации труда [139, с. 93]. Развитые коммуникативные качества личности педагога, являющиеся базовыми в структуре профессиональных компетенций, дают ему возможность устанавливать связи с участниками рабочего процесса, в результате которых осуществляется обмен информацией и воздействие на обучающихся с целью передачи им знаний [39, с. 90]. Психологические черты личности педагога, направленные на правильную организацию собственной работы и обучения детей, позволяют ему достигать высоких результатов в профессиональной деятельности [223, с. 386]. Общение является важнейшим инструментом установления отношений с обучающимися и создания учебной атмосферы равенства, справедливости и чуткости на пути достижения целей профессиональной деятельности педагога [112, с. 42].

Таким образом, разработанная нами теоретическая модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей представлена в виде целостной системы, учитывающей структуру, содержание и психологическую основу профессиональной деятельности педагогов.

Выводы по первой главе

Теоретико-методологический анализ научных подходов к пониманию психологической сущности эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей позволил решить первую задачу диссертационного исследования и сделать следующие выводы.

Профессиональная деятельность педагогов дополнительного образования детей сопряжена с инновационной деятельностью и протекает в инновационной среде. Инновационная среда профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей рассматривается как совокупность условий (организационных, предметно-технологических, социальных, психологических), способствующих повышению качества образования и самореализации личности педагога. Организационные условия выражаются разнообразием современных форм, методов, способов и приемов, обеспечивающих всестороннее развитие подрастающего поколения. Предметно-технологические условия составляют материально-технический комплекс инновационной среды, включая высокотехнологичное оборудование и современный инвентарь. Социальные условия проявляются в эффективности информационного взаимодействия между участниками образовательных отношений. Психологические условия обеспечиваются психологической готовностью педагога к инновационной деятельности.

Исследование научных трудов отечественных и зарубежных авторов, дало возможность установить, что оценка эффективности профессиональной деятельности педагогов не имеет системности в подходах. Прослеживается субъективность и односторонность в системе оценивания труда педагогов, не учитывается мнение взаимодействующих сторон (администрация, руководство, коллеги, родители, обучающиеся). Процесс оценивания труда педагогов, как правило, направлен на поощрение и наказание работников и не имеет средств оптимальной обратной связи, необходимой для их дальнейшего

профессионального развития как субъектов труда. Организации, осуществляющие образовательную деятельность по дополнительным общеобразовательным программам, испытывают недостаток нормативной документации по оценке эффективности деятельности педагогических работников. В системе оценивания профессиональной деятельности педагогов отсутствуют показатели, критерии и индикаторы, характеризующие психологическую составляющую их труда.

Оценка эффективности профессиональной деятельности педагогов характеризуется общими и специфическими подходами. К общим подходам относится система оценивания успеваемости обучающихся, при которой проводится сравнение реализованных педагогом учебных планов с установленными внутри организации нормами труда, либо осуществляется анализ роста успеваемости обучающихся с течением времени. При данном подходе высокие баллы, положительные оценки обучающихся говорят о повышении качества образования, о вкладе педагога в успех ребенка в учебе и о высокой эффективности его профессиональной деятельности. Оценка труда педагога через его аттестацию на присвоение квалификационной категории относится к общепринятым методам оценивания профессиональной деятельности педагогов в образовательных организациях. Характеристики аттестуемого работника отражают не только достижения обучающихся, но и профессиональное развитие педагога. К специфическим методам оценивания эффективности профессиональной деятельности педагога относится компетентностный подход, где за основу взята совокупность способностей обучающихся решать различные задачи независимо от их уровня сложности. Современные сетевые информационные технологии позволяют формировать электронное портфолио педагога, что вносит качественные изменения в систему оценивания профессиональной деятельности педагога, определяя электронное портфолио педагога как специфический или инновационный способ оценки субъекта труда.

Анализ научных подходов к исследованию проблемы эффективности субъекта педагогического труда позволил сделать вывод, что под эффективностью профессиональной деятельности педагогов дополнительного

образования детей понимается комплексная характеристика, включающая совокупность качественных и количественных показателей их деятельности. При этом оценка эффективности труда педагога дополнительного образования детей осуществляется на основании анализа достигнутых профессиональных результатов в соотношении с поставленными целями и затраченными в процессе профессиональной деятельности ресурсами.

Теоретический анализ структуры и содержания профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, которая состоит из трех взаимосвязанных блоков (деятельность, общение, личность педагога), позволил установить психологические составляющие эффективности труда педагога. В результате анализа определено, что психологическое содержание эффективности профессиональной деятельности педагогов представляет собой целостную систему взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга компонентов: когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого, коммуникативного и операционального.

Проведенное исследование позволило сделать вывод, что психологические условия эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей – это система взаимосвязанных и взаимовлияющих психологических компонентов и характеристик: когнитивного (рефлексивность); мотивационного (мотивация); эмоционально-волевого (субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция); коммуникативного (общительность, коммуникативные склонности); операционального (организаторские склонности), обуславливающих эффективное функционирование профессиональной деятельности педагогов.

Концептуально-теоретическое психологическое моделирование профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей дает возможность рассмотреть изучаемое психологическое явление, опираясь на структурные и функциональные элементы труда педагога. В результате моделирования, основанного на теоретико-методологическом анализе профессиональной деятельности, были определены взаимосвязи между

исследуемыми компонентами труда педагога, что обеспечило данными для построения теоретической модели психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Таким образом, теоретическая модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей состоит из двух блоков: «Структурно-функциональный» – психологические компоненты эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей: когнитивный (познавательные способности, самоанализ и самовосприятие собственной активности, происходящих процессов деятельности), мотивационный (внутренние и внешние мотивы побуждающие к деятельности), эмоционально-волевой (саморегуляция поведения, личностная ответственность, созидательная активность), коммуникативный (способность к профессиональному взаимодействию, налаживанию контакта, ведению диалога), операциональный (организация деятельности обеспечивающая решение профессиональных задач); «Предметно-содержательный» – психологические характеристики, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей: рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности. Уровень выраженности данных характеристик формирует психологический профиль эффективного в профессиональной деятельности педагога.

В результате научного исследования труда педагогов установлено, что психологическая система профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей представляет собой единую структуру взаимосвязанных компонентов труда педагога (мотив деятельности, цель деятельности, принятие решения, программа деятельности, профессионально важные качества педагога, результат деятельности), направленных на достижение цели профессиональной деятельности и решение конкретных трудовых задач.

Теоретический анализ научных подходов к пониманию психологической сущности эффективности профессиональной деятельности педагогов позволил

осуществить анализ и систематизацию научных подходов к оцениванию эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей; провести теоретический анализ психологического содержания профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей; разработать теоретическую модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Полученные на основании теоретического анализа выводы позволили перейти к следующему запланированному этапу диссертационной работы, связанному с эмпирическим исследованием психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Глава 2. Экспериментальное исследование психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

2.1. Методический замысел экспериментального исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

Теоретико-методологический анализ научных подходов к исследованию психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей позволил разработать структуру экспериментального исследования и осуществить его на практике.

Методический замысел экспериментального исследования содержит определение методик психодиагностики, описание этапов исследования, методов оценки и интерпретации показателей. Для реализации методического замысла были определены задачи исследования, а также критерии и показатели, позволяющие установить уровень проявления изучаемых процессов и определить психологические условия эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Основными задачами исследования выступают:

- диагностика психологических характеристик педагогов дополнительного образования детей, влияющих на эффективность профессиональной деятельности;
- анализ объективных факторов эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей;
- анализ уровня выраженности психологических характеристик педагогов дополнительного образования детей, влияющих на эффективность профессиональной деятельности;
- обоснование разработки программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения

эффективности их профессиональной деятельности, оценка результатов внедрения программы в практику.

Выполнение задач экспериментального исследования было реализовано с помощью проведения констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента.

Гипотеза экспериментального исследования направлена на проверку утверждения, что реализация программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей позволит оптимизировать комплекс психологических характеристик педагогов, влияющий на эффективность профессиональной деятельности.

Диагностический комплекс экспериментального исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей составили следующие методы исследования: анализ документации; трудовой метод; экспертный опрос; тестирование, беседа; наблюдение; эксперимент.

В качестве зависимой переменной в экспериментальном исследовании выступали психологические характеристики (рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности). Независимая переменная – фактор, который влияет на зависимую переменную. В нашем случае – это программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности.

В целях апробации психодиагностических методов тестирования было проведено пробное (пилотажное) исследование, в ходе которого приняли участие 58 педагогов дополнительного образования детей. Психометрические процедуры позволили установить соответствие диагностического инструментария требованиям надежности, валидности и достоверности.

Констатирующий этап экспериментального исследования, направленного на решение поставленных в результате теоретического анализа задач, проводился

по принципу комплексности. Изученные психологические явления отражают профессиональную деятельность педагогов со множеством ее взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов. Выбранные методики позволили определить связи и зависимости между исследуемыми данными. Общая схема констатирующего этапа экспериментального исследования включала определение объективных критериев, характеризующих эффективность труда педагогов; уровня выраженности психологических характеристик, влияющих на эффективность профессиональной деятельности педагогов; корреляционных связей между изучаемыми психологическими явлениями.

Формирующий этап эксперимента направлен на решение задач, обеспечивающих проверку данных, полученных в ходе теоретико-методологического исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей и констатирующего этапа, в том числе: взаимообусловленность изучаемых психологических характеристик, влияющих на эффективность труда педагога, и действенность подобранных практических инструментов (тренинговой программы) в целях повышения эффективности их профессиональной деятельности.

Завершающий (контрольный) этап экспериментального исследования позволил выявить и изучить изменения показателей исследуемых психологических характеристик педагогов дополнительного образования детей, произошедшие в результате формирующего этапа эксперимента.

При формировании выборки респондентов использовался способ рандомизации. В случайном порядке в выборочную совокупность вошли педагоги с различным стажем работы и разной возрастной категории. Средний стаж работы испытуемых в должности педагога составил 18 лет, средний возраст 45 лет. В экспериментальном исследовании участвовали педагоги дополнительного образования детей образовательных организаций Московской области: МБУДО ДДТ «Родник» (г. Химки), МУ ЦДТ г. Дмитрова, МБОУ ДО «ДЮЦ «РАДОСТЬ» (г. Красноармейск), МУ ДО «Центр социально-трудовой адаптации

и профориентации» (г. Люберцы), МУ ДО «Фантазия» (г. Воскресенск), МБУ ДО «Дом детского творчества «Ритм» (р.п. Менделеево), МБУ ДО «Центр «Созвездие» (г. Шатура), МУ ДО Центр дополнительного образования детей (п. Авсюнино) и др.

Выполнение задач экспериментального исследования обеспечивалось репрезентативной выборочной совокупностью. Выборку составили 242 респондента (педагоги дополнительного образования детей Московской области). Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования Московской области «Областной центр развития дополнительного образования и патриотического воспитания детей и молодёжи» (ГБОУ ДО МО ОЦР ДОПВ). Данное учреждение является региональным координационным центром развития дополнительного образования детей Московской области, основные функции которого заключаются в создании условий обеспечения эффективной системы взаимодействия в сфере дополнительного образования детей по реализации дополнительных общеобразовательных программ различных направленностей; совершенствовании и развитии системы воспитания детей в образовательных организациях; создании единой системы информационного и организационно-методического сопровождения дополнительного образования детей. Таким образом, широкий функционал ГБОУ ДО МО ОЦР ДОПВ и прямое взаимодействие со всеми организациями дополнительного образования детей Московской области позволили провести данное диссертационное исследование на его базе.

Для изучения психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей были использованы следующие методы:

а) эмпирические – анализ документации, трудовой метод, экспертный опрос, тестирование, беседа, наблюдение, эксперимент;

б) статистические – определение среднего арифметического значения признака, корреляционный анализ взаимосвязей переменных при помощи коэффициента линейной корреляции Пирсона r , проверка достоверности различий

показателей при помощи t-критерия Стьюдента.

В процессе экспериментального исследования использовались методы диагностики субъективных критериев эффективности труда педагога, направленные на выявление выраженности и сформированности психологических характеристик и объективных критериев, характеризующие объективные факторы эффективности профессиональной деятельности педагогов (Таблица 3).

Таблица 3 – Методы диагностики эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

Тип критерия	Критерии	Методы
Объективные	Оценка результатов работы педагогов дополнительного образования детей	Анализ документации, экспертный опрос
Субъективные	Оценка уровня рефлексивности	Тестирование
	Оценка уровня мотивации	Тестирование
	Оценка уровня субъективного контроля	Тестирование
	Оценка уровня инновационной готовности	Тестирование
	Оценка уровня волевой саморегуляции	Тестирование
	Оценка уровня общительности	Тестирование
	Оценка уровня коммуникативных и организаторских склонностей	Тестирование

При определении объективных критериев эффективности деятельности педагогов учитывались установленные нормативными правовыми актами распорядительного характера требования, предъявляемые к педагогическим работникам организаций, осуществляющих образовательную деятельность: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 марта 2023 г. № 196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность», приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.09.2021 г. № 652н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [169; 173].

Операционализация теоретически выделенных для последующего изучения психологических признаков эффективности профессиональной деятельности

педагогов и их критериев позволила определить показатели исследуемых психологических явлений и методы их измерения. Психологическая структура диагностических методов оценки эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей учитывает весь комплекс теоретически выявленных психологических компонентов профессиональной деятельности (Таблица 4).

Таблица 4 – Психологическая структура диагностических методов оценки эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

№	Показатель	Методика
1	Уровень рефлексивности	«Диагностика уровня развития рефлексивности» (А.В. Карпов)
2	Уровень мотивации	«Диагностика мотивации профессиональной деятельности» (К.Б. Замфир в модификации А.А. Реана)
3	Уровень субъективного контроля	«Оценка уровня субъективного контроля» (Дж. Роттер в модификации Е.Ф. Бажина Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд)
4	Уровень инновационной готовности	«Диагностика инновационной готовности персонала» (В.В. Пантелеева, Т.П. Кнышева)
5	Уровень волевой саморегуляции	«Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверьков, Е.В. Эйдман)
6	Уровень общительности	«Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский)
7	Уровень коммуникативных и организаторских склонностей	«Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2) (В.А. Синявский, Б.А. Федорошин)

Анализ документации. Изучение нормативно-правовой базы, учебной и методической документации, описывающей деятельность педагога дополнительного образования (дополнительные общеразвивающие программы, планы работ и мероприятий, графики и пр.) позволяет охарактеризовать качество профессиональной деятельности, выделив объективные критерии эффективности труда педагога, направленного на обучение, воспитание и развитие детей.

Экспертный опрос. Метод был использован для идентификации педагогов дополнительного образования детей, соответствующих высоким объективным показателям эффективности профессиональной деятельности.

Диагностический комплекс использованных в экспериментальном

исследовании методик определения психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей (Приложение А), соответствует теоретической модели, представленной в параграфе 1.3 данного диссертационного исследования.

Для исследования рефлексивности педагогов дополнительного образования детей использовалась предложенная *А.В. Карновым методика диагностики уровня развития рефлексивности* [88, с. 45–57]. Текст опросника содержит 27 утверждений, 15 из которых являются прямыми и 12 обратными (инверсия шкалы ответов), по каждому из них необходимо выбрать один из вариантов ответа: «совершенно неверно», «неверно», «скорее неверно, чем верно», «не знаю», «скорее верно, чем неверно», «верно», «совершенно верно». В соответствии с выбранным ответом проставляется балл от 1 до 7.

Интерпретация результатов тестирования осуществляется по сумме набранных испытуемым баллов с переводом их в стены. Чем выше общий балл, тем выше уровень рефлексивности. Методика позволяет диагностировать три уровня сформированности профессиональной рефлексии (низкий, средний, высокий):

1. Низкий уровень рефлексивности (от 0 до 3 стенов) свидетельствует о сложностях педагога в самоанализе как собственного поведения, так и других людей, трудностях в соотнесении собственных действий с действиями окружающих людей.

2. Средний уровень рефлексивности (от 4 до 6 стенов) свойственный личностям, способным к самоанализу и самопониманию, к планированию своих поступков и действий, но рефлексивные процессы носят эпизодический характер.

3. Высокий уровень рефлексивности (от 7 до 10 стенов) проявляется в постоянстве самоанализа собственной деятельности, в умении прогнозировать последствия принятых решений, изменять собственное поведение для достижения высоких результатов [192, с. 6].

С целью выявления значимых для педагога мотивов профессиональной деятельности применялась *методика изучения мотивации профессиональной*

деятельности *К.Б. Замфира в модификации А.А. Реана* [183, с. 84–86]. Методика позволяет диагностировать мотивацию профессиональной деятельности педагога.

В основе тестирования лежит концепция о внутренней и внешней мотивации. В данной методике испытуемому предлагается дать оценку по пятибалльной шкале каждому из семи предложенных мотивов в зависимости от их значимости. При обработке результатов подсчитываются показатели внешней и внутренней мотивации (от 1 до 5 баллов).

В зависимости от выраженности каждого типа мотивации определяется мотивационный комплекс педагога. Наилучшим результатом, мотивирующим на эффективную трудовую деятельность, является преобладание внутренней мотивации над внешней. При этом внешние мотивы распределяются на внешние положительные и внешние отрицательные. Более эффективными мотивами считаются внешние положительные, к которым относятся денежный заработок, стремление к продвижению по работе, достижение социального престижа и уважения окружающих людей. Наименьший балл внешних отрицательных мотивов, среди которых стремление избежать критики со стороны коллег и руководителей, а также возможных наказаний и неприятностей, свидетельствует об эффективности трудовой деятельности.

Таким образом, основным фактором регуляции активности, способствующим достижению профессиональных целей, является главенство у субъекта труда следующих мотивов: удовлетворение от процесса и результата деятельности, возможность самореализации и саморазвития [184, с. 98].

В основе выявления уровня субъективного контроля лежит оценка степени ответственности педагога за свои поступки, для определения которой в экспериментальном исследовании была использована *методика оценки уровня субъективного контроля Дж. Роттера в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд* [220, с. 9–13]. Методика включает в себя 44 утверждения, отвечая на которые необходимо выбрать один из шести ответов: «не согласен полностью»; «не согласен частично»; «скорее не согласен, чем согласен»; «скорее согласен, чем не согласен»; «согласен частично»; «согласен

полностью». Обработка и интерпретация результатов опроса осуществляется по сумме набранных баллов в соответствии с ключом теста. После перевода сырых баллов в стеновые определяется уровень субъективного контроля испытуемых:

1. Низкий уровень. Низкие показатели (от 1 до 5 стенов) указывают на людей, склонных придавать большое значение внешним обстоятельствам. Они не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями, объясняя полученные результаты заслугой других людей.

2. Высокий уровень. Высокие показатели (от 6 до 10 стенов) свидетельствуют о высоком уровне субъективного контроля. Испытуемые, набравшие высокий балл, считают свои решения важным и определяющим фактором организации профессиональной деятельности. Такие люди уверены, что они являются источником происходящих вокруг них событий, а их поступки определяют успехи в труде [Там же].

Определение инновационной готовности педагогов дополнительного образования детей осуществлялось на основании *опросника инновационной готовности персонала В.В. Пантелеевой и Т.П. Кнышевой*. Методика состоит из 50 утверждений, которые необходимо оценить, выбрав один из вариантов ответа: «совершенно неверно»; «неверно»; «скорее неверно, чем верно»; «не знаю»; «скорее верно, чем неверно»; «верно»; «совершенно верно». В соответствии с ключом опросника испытуемый за каждый ответ получает от 1 до 7 баллов. Результаты диагностики выражаются в сумме набранных испытуемым баллов с переводом их в стеновые. Общий уровень инновационной готовности испытуемого складывается из отдельных компонентов инновационной готовности: эмоциональной; мотивационной; когнитивной; личностной; организационной. Интерпретация полученных показателей производится по следующим уровням: высокий (от 8 до 10 стенов); средний (от 4 до 7 стенов); низкий (от 1 до 3 стенов).

Высокий уровень эмоциональной готовности к инновационной деятельности свидетельствует о стремлении человека к освоению современных технологий в процессе труда, использованию новых способов реализации

профессиональных задач и решимости воспользоваться представленной перспективой перемен в рабочем пространстве.

Высокий уровень мотивационной готовности отражает преобладание у субъекта труда внутренних мотивов к участию в инновациях, связанных с самореализацией, с достижением успеха, с чувством удовлетворения от процесса разработки и внедрения новшеств. Люди с высоким показателем по мотивационному компоненту готовы брать ответственность за возможные последствия, связанные с нововведениями, они рассматривают инновации как дополнительные возможности для самореализации.

Развитая когнитивная готовность к инновациям указывает на личность, обладающую необходимым для внедрения новшеств знанием, имеющую ясные представления о том, как осуществить задуманное, и готовую предложить свое видение изменений организационного процесса окружающим людям.

Высокий уровень личностной готовности свидетельствует о наличии у испытуемого личностных особенностей, влияющих на повышение эффективности инновационной деятельности. К таким личностным особенностям можно отнести уверенность в собственных силах, практичность в решении профессиональных задач, взвешенность при оценке рисков, творческий подход и стремление к достижению поставленных целей.

Высокие баллы по компоненту организационной готовности связаны с принятием созданных в организации условий по реализации инновационной деятельности. Выявление общего среднего или низкого уровней инновационной готовности указывает на личность, сталкивающуюся с трудностями в инновационных процессах организации. В таких случаях изучение выраженности отдельных шкал профиля позволит определить необходимый для развития компонент инновационной готовности [152, с. 81–86].

При исследовании уровня развития волевой саморегуляции использовался *тест-опросник исследования волевой саморегуляции А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана*, состоящий из 30 утверждений, на каждое из которых предлагается ответить «верно» или «неверно». Тест направлен на определение величин

индексов волевой саморегуляции по пунктам общей шкалы и индексов по субшкалам «настойчивость» и «самообладание». В зависимости от совпадений с ключом подсчитывается общий суммарный балл (общая шкала от 0 до 24, субшкала «настойчивость» от 0 до 16, субшкала «самообладание» от 0 до 13). Отклонение от среднего значения по каждой из шкал определяет уровень волевой саморегуляции испытуемого.

Высокий балл по общей шкале указывает на такие характеристики личности, как активность, независимость, самостоятельность, спокойствие, уверенность в себе. Низкий балл по общей шкале характерен для лиц чувствительных, ранимых, эмоционально неустойчивых, неуверенных в себе.

Высокие значения по субшкале «настойчивость» наблюдаются у деятельных, работоспособных, активных людей, их не пугают сложности, но могут отвлекать встречающиеся на пути к достижению цели соблазны и альтернативы. Низкий балл по субшкале «настойчивость» свидетельствует о неуверенности, импульсивности и повышенной лабильности испытуемых.

Высокий балл по субшкале «самообладание» свойственен эмоционально устойчивым и хорошо владеющим собой в различных ситуациях людям. Однако их стремление к постоянному самоконтролю может привести к повышенному внутреннему напряжению. Низкие значения по субшкале «самообладание» наблюдаются у лиц спонтанных, импульсивных и обидчивых, что в совокупности помогает им не заикливаться на переживаниях и способствует уравновешенности в собственном настроении [155, с. 117–122].

Под уровнем волевой саморегуляции педагога понимается мера овладения собственным поведением в процессе реализации профессиональной деятельности, а также способность сознательно контролировать и управлять своими эмоциональными состояниями и побуждениями [91, с. 190].

Для определения уровня коммуникабельности применялся *тест оценки уровня общительности В.Ф. Ряховского*. Тест содержит 16 вопросов, отвечая на которые необходимо выбрать ответ «да», «нет» или «иногда». За каждый ответ испытуемый получает определенное количество баллов «да» – 2 балла,

«нет» – 0 баллов, «иногда» – 1 балл. Полученные баллы суммируются и в зависимости от общего количества баллов (от 0 до 31) оценивается уровень стремления испытуемого к общению:

1. Высокий уровень общительности (от 0 до 13 баллов) относится к людям, любящим вступать в дискуссии, любопытным, открытым для знакомства, они охотно выступают на публике и не боятся неожиданностей в общении.

2. Средний уровень общительности (от 14 до 24 баллов) говорит о нормальной коммуникабельности человека, такие люди в меру любознательны, вполне уверенно чувствуют себя в незнакомой обстановке, умеют отстаивать свою точку зрения и достаточно терпеливы в общении.

3. Низкий уровень общительности (от 25 до 31 баллов) проявляется у замкнутых, неразговорчивых лиц, низкая коммуникабельность не позволяет им легко сходить с новыми людьми и вступать в споры, они испытывают трудности в установлении межличностных связей, необходимых в профессиональной деятельности [14, с. 290–291].

Данный тест является важной составляющей диагностического комплекса, так как обеспечивает фиксацию такого значимого для профессиональной деятельности педагога качества, как общительность.

В целях определения коммуникативных и организаторских склонностей была использована методика *диагностики коммуникативных и организаторских склонностей В.А. Синявского, Б.А. Федоришина*. Данная методика содержит ряд вопросов (общее количество 40), интерпретация которых позволяет определить особенности коммуникативных и организаторских склонностей личности. Учитывая, что коммуникативные и организаторские склонности прежде всего способствуют эффективному взаимодействию между людьми, данная методика актуальна в такой сфере, как образование. Взаимодействие с родителями, коллегами, детьми; организация и проведение досуговых и иных мероприятий невозможны без коммуникативных и организаторских склонностей субъекта педагогического труда. Методика позволяет оценить у испытуемого уровень коммуникативных и организаторских склонностей по двум шкалам в течение 15 минут посредством

ответов на каждый вопрос «да» или «нет». По результатам совпадений с ключом подсчитывается общий балл. Чем выше балл, тем выше уровень соответствующей склонности:

1. К низкому уровню коммуникативных и организаторских склонностей (от 0 до 8 баллов) относятся лица замкнутые, редко проявляющие инициативу, избегающие самостоятельности в принятии решений, испытывающие трудности в передаче собственных мыслей, информации и эмоций при взаимодействии с другими людьми.

2. Средний уровень коммуникативных и организаторских склонностей (от 9 до 12 баллов) характерен для лиц, стремящихся к новым контактам, умеющим планировать работу и отстаивать свое мнение, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью.

3. Люди с высокими коммуникативными и организаторскими склонностями (от 13 до 20 баллов) легко ориентируются в незнакомой обстановке, инициативны, самостоятельны в принятии решений, добиваются признания другими собственной точки зрения, стремятся к организаторской деятельности [10, с. 86–88].

На основании методического замысла эксперимента у испытуемой группы педагогов дополнительного образования детей исследовались психологические характеристики, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности: рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности.

Таким образом, подобранные и обоснованные в соответствии с теоретической моделью психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей методики позволяют провести психодиагностику в рамках экспериментального исследования, соответствующую цели диссертационной работы.

Теоретическо-методологический анализ научных подходов к исследованию эффективности труда педагогов позволил сделать вывод о сложившихся

проблемах объективного оценивания профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей. Образовательные организации не имеют единой и понятной позиции по оцениванию деятельности педагогов, прослеживается субъективность и односторонность в системе оценивания их труда, наблюдается недостаток нормативной, методической и иной документации, регламентирующей деятельность педагогов дополнительного образования детей, практически не учитывается цифровая грамотность и компетентность педагогов.

Для выявления комплекса объективных критериев эффективности труда педагогов были привлечены эксперты в системе дополнительного образования детей. В состав приглашенных экспертов (N=18) вошли руководители организаций (учреждений) дополнительного образования детей и их заместители как наиболее информированные в специфике деятельности дополнительного образования специалисты, а также знающие свой педагогический состав с профессиональной стороны. Также критерием отбора экспертной группы являлся опыт работы на руководящей должности (не менее 5 лет) и наличие профессиональных достижений (региональных и федеральных наград). Таким образом, опираясь на документальный метод подбора экспертов, был сформирован качественный состав экспертной группы.

В результате анализа документации, регламентирующей деятельность педагогов дополнительного образования детей, разработан бланк экспертной оценки профессиональной деятельности педагогов (Приложение Б). Экспертам было предложено в соответствии с перечнем объективных характеристик труда педагога произвести оценку и выделить наиболее эффективных в профессиональной деятельности педагогов по пятибалльной шкале, где пять баллов характеризуют педагога как наиболее эффективного в профессиональной деятельности, а один балл соответствует самому низкому уровню эффективности труда педагога.

Результаты экспертного опроса позволили выделить среди испытуемых педагогов (24 человека), соответствующих высоким объективным показателям эффективности профессиональной деятельности, и определить, используя

диагностический комплекс методик, уровень развития психологических характеристик, соответствующий эффективному педагогу.

Перечень объективной оценки труда педагогов дополнительного образования детей составили характеристики, отражающие:

а) программно-методическая продуктивность (разработка дополнительных образовательных программ и обеспечение их выполнения, разработка учебно-методических и дидактических материалов);

б) результативность образовательного воздействия (участие обучающихся в конкурсах, выставках, олимпиадах, научно-практических конференциях, семинарах, социально ориентированных проектах, социально значимых общественных акциях, проведение родительских собраний, сохранность контингента обучающихся, соответствие образовательного процесса санитарно-эпидемиологическим требованиям и правилам по охране труда и технике безопасности);

в) профессионально-инновационная активность (использование современных технологий в образовательном процессе; участие в научно-практических конференциях, семинарах, в составе жюри профессиональных конкурсов и конкурсов обучающихся, экспертных комиссий; публичное представление педагогического опыта);

г) профессиональное развитие (прохождение курсов повышения квалификации, стажировки, наличие почетных званий, профессиональных наград и других знаков отличия в труде) (Таблица 5).

Таблица 5 – Объективные критерии оценки эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

№	Объективные критерии
1	Программно-методическая продуктивность
1.1	Разработка дополнительных образовательных программ
1.2	Обеспечения выполнения дополнительных образовательных программ
1.3	Разработка учебно-методических и дидактических материалов
2	Результативность образовательного воздействия
2.1	Участие обучающихся в конкурсах, выставках, олимпиадах
2.2	Участие обучающихся в научно-практических конференциях, семинарах

№	Объективные критерии
2.3	Участие обучающихся в социально ориентированных проектах, социально-значимых общественных акциях
2.4	Проведение родительских собраний
2.5	Обеспечение сохранности контингента обучающихся
2.6	Соблюдение санитарно-эпидемиологических требований и правил по охране труда и технике безопасности
3	Профессионально-инновационная активность
3.1	Использования современных технологий в образовательном процессе
3.2	Участие педагога в научно-практических конференциях, семинарах и др.
3.3	Участие педагога в составе жюри профессиональных конкурсов и конкурсов обучающихся, экспертных комиссий
3.4	Публичное представления педагогического опыта (сайт, социальные сети, публикации в специализированных изданиях)
4	Профессиональное развитие
4.1	Прохождение курсов повышения квалификации, стажировки
4.2	Наличие почетных званий, профессиональных наград и других знаков отличия в труде

На формирующем этапе эксперимента произведено распределение участвующих в исследовании педагогов на контрольную и экспериментальную группы. Подбор испытуемых по группам осуществлялся в случайном порядке, что позволило обеспечить внутреннюю валидность эксперимента. Применительно к участникам экспериментальной группы осуществлялось внешнее воздействие, которое предполагало проведение специализированного тренинга, направленного на развитие психологических характеристик педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности. В рамках контрольного этапа экспериментального исследования проведена повторная диагностика контрольной и экспериментальной групп.

Таким образом, экспериментальный план исследования состоит из трех этапов (констатирующего, формирующего и контрольного), структура и содержание которых соответствуют общей концепции диссертационной работы. Проведение эксперимента позволяет решить задачи научного исследования, направленные на выявление психологических условий, влияющих на эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, а также на разработку практических инструментов, обеспечивающих эффективность их труда.

2.2. Результаты эмпирического исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

В соответствии с методическим замыслом, представленным в параграфе 2.1., был проведен констатирующий этап эксперимента, в рамках которого применен комплекс психодиагностических методик для всестороннего исследования педагогов дополнительного образования детей (242 человека).

Согласно выявленным критериям объективной оценки профессиональной деятельности педагогов, приглашенные специалисты (18 человек), эксперты в области дополнительного образования детей, выделили среди диагностируемых респондентов педагогов, зарекомендовавших себя как наиболее эффективных в профессиональной деятельности (24 человека). Экспертный опрос проводился в строгом соответствии с методическим замыслом экспериментального исследования. Отмеченные экспертами педагоги отвечали высоким объективным показателям эффективности профессиональной деятельности. Оценка осуществлялась согласно разработанному бланку объективной оценки труда педагогов по следующим критериям: программно-методическая продуктивность; результативность образовательного воздействия; профессионально-инновационная активность; профессиональное развитие (Приложение Б).

Последующий анализ результатов психодиагностического исследования педагогов, отмеченных экспертами как эффективные в профессиональной деятельности (Приложение В), позволил определить среднее арифметическое значение полученных психологических показателей, а также уровень выраженности изучаемого психологического явления (Таблица 6).

Таблица 6 – Результаты психодиагностики педагогов, признанных эффективными в профессиональной деятельности на основании экспертного опроса

Наименование характеристики	Среднее значение	Уровень выраженности
Рефлексивность	5,71	Средний
Внутренняя мотивация	4,48	Высокий
Внешняя положительная мотивация	3,19	Средний
Внешняя отрицательная мотивация	2,19	Низкий
Субъективный контроль	7,63	Высокий
Инновационная готовность	7,58	Высокий
Волевая саморегуляция	18,92	Высокий
Общительность	9,79	Высокий
Коммуникативные склонности	16,04	Высокий
Организаторские склонности	16,08	Высокий

Итоги исследования педагогов, отвечающих высоким объективным показателям эффективности труда, характеризуют личность, имеющую средний уровень рефлексивности и к тому же мотивационный комплекс, при котором уровень внутренней мотивации (удовлетворение от самого процесса и результатов деятельности, возможность самореализации) опрошенных больше внешней положительной мотивации (материальные блага, карьерный рост, одобрение коллег), а минимальные показатели соответствуют внешней отрицательной мотивации (стремление избежать критики со стороны коллег и руководства, желание уйти от возможных наказаний и неприятностей). Также психологическими условиями эффективности профессиональной деятельности педагогов являются высокий уровень субъективного контроля, инновационной готовности, волевой саморегуляции, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей (Рисунок 5).

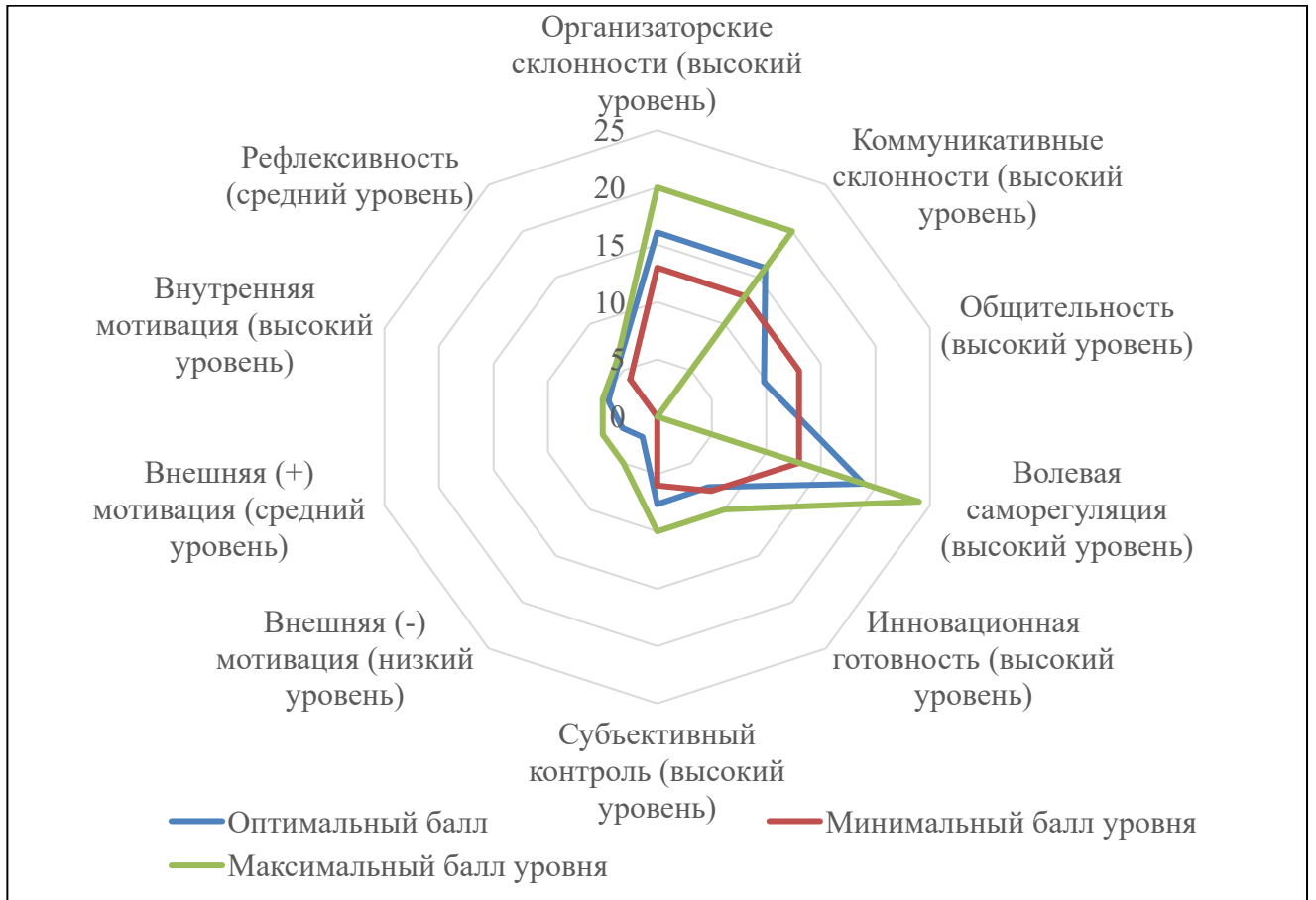


Рисунок 5 – Результаты психодиагностики педагогов, признанных эффективными на основании экспертного опроса

Таким образом, полученные в ходе экспертного опроса и психодиагностики данные позволяют сформировать психологический профиль педагога дополнительного образования детей, эффективного в профессиональной деятельности.

Проанализировав подробно результаты психодиагностики, можно отметить, что показатель рефлексивности (5,71 балла) тяготеет к границе начала высокого уровня рефлексивности. Противоположное значение имеет высокий показатель инновационной готовности (7,58 балла), он находится вблизи среднего уровня инновационной готовности. Такие психологические показатели, как субъективный контроль (7,63 балла), волевая саморегуляция (18,92 балла), коммуникативные (16,04 балла) и организаторские (16,08 балла) склонности расположены в середине диапазона показателей высокого уровня. Величина уровня общительности (9,79 балла) говорит о высокой степени коммуникабельности испытуемого, но в общем интервале баллов высокого уровня находится ближе к среднему уровню

общительности. Итогом исследования мотивационного комплекса педагогов стало сочетание следующих трех видов мотивации (ВМ>ВПМ>ВОМ): превосходство внутренней мотивации (ВМ) (4,48 балла) над внешней положительной мотивацией (ВПМ) (3,19 балла) и внешней положительной мотивации над внешней отрицательной мотивацией (ВОМ) (2,19 балла).

На втором этапе опроса экспертами были отмечены педагоги, не отвечающие высоким объективным показателям эффективности профессиональной деятельности (25 человек). Оценка педагогов, зарекомендовавших себя как наименее эффективных в профессиональной деятельности, осуществлялась в соответствии с критериями, указанными в бланке объективной оценки труда педагогов: программно-методическая продуктивность; результативность образовательного воздействия; профессионально-инновационная активность; профессиональное развитие (Приложение Б).

В результате анализа данных, полученных в ходе психодиагностического исследования педагогов, признанных экспертами как неэффективные в профессиональной деятельности (Приложение Г), были определены среднее арифметическое значение полученных психологических показателей и уровень выраженности изучаемого психологического явления (Таблица 7).

Таблица 7 – Результаты психодиагностики педагогов, признанных неэффективными в профессиональной деятельности на основании экспертного опроса

Наименование характеристики	Среднее значение	Уровень выраженности
Рефлексивность	4,44	Средний
Внутренняя мотивация	3,20	Средний
Внешняя положительная мотивация	2,76	Средний
Внешняя отрицательная мотивация	3,24	Средний
Субъективный контроль	5,96	Высокий
Инновационная готовность	4,72	Средний
Волевая саморегуляция	12,84	Низкий
Общительность	13,68	Средний
Коммуникативные склонности	9,92	Средний
Организаторские склонности	10,36	Средний

Результаты исследования педагогов, отвечающих низким объективным показателям эффективности труда, характеризуют личность, имеющую средний

уровень рефлексивности, инновационной готовности, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей. Мотивационному комплексу неэффективных в профессиональной деятельности педагогов соответствует соотношение, при котором внутренняя мотивация (удовлетворение от самого процесса и результатов деятельности, возможность самореализации) больше внешней положительной мотивации (материальные блага, карьерный рост, одобрение коллег), а максимальные показатели принадлежат внешней отрицательной мотивации (стремление избежать критики со стороны коллег и руководства, желание уйти от возможных наказаний и неприятностей). Низкий уровень волевой саморегуляции и высокий уровень субъективного контроля также относится к психологическому профилю неэффективного в профессиональной деятельности педагога.

Сравнительный анализ психологического профиля эффективного и неэффективного в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей позволил установить, что если показатель рефлексивности (5,71 балла) эффективного педагога тяготеет к границе начала высокого уровня рефлексивности, то показатель рефлексивности (4,44) неэффективного педагога находится вблизи низкого уровня рефлексивности. Также выявлено различие в соотношении показателей выраженности исследуемых типов мотивации. Мотивационному комплексу эффективного педагога ($BM > BPM > BOM$) соответствует преобладание внутренней мотивации (4,48 балла) над внешней положительной мотивацией (3,19 балла) и внешней положительной мотивации над внешней отрицательной мотивацией (2,19 балла). Мотивационный комплекс неэффективного педагога ($BM > BPM < BOM$) показывает превосходство внешней отрицательной мотивации (3,24 балла) и внутренней мотивации (3,20 балла) над внешней положительной мотивацией (2,76 балла). Показатель субъективного контроля (7,63 балла) эффективного педагога находится в середине высокого уровня субъективного контроля, тогда как показатель (5,96 балла) неэффективного педагога расположен на границе низкого и высокого уровня субъективного контроля. Результаты диагностики, соответствующие высокому

уровню, зафиксированы у эффективных педагогов по шкалам инновационной готовности (7,58 балла), общительности (9,79 балла), коммуникативных (16,04 балла) и организаторских (16,08 балла) склонностей. В отношении неэффективных педагогов показатели инновационной готовности (4,72 балла), общительности (13,68 балла), коммуникативных (9,92 балла) и организаторских (10,36 балла) склонностей показали средний уровень выраженности. Величина уровня волевой саморегуляции (18,92 балла) педагогов, зарекомендовавших себя как эффективные, относится к высокому уровню, а значения волевой саморегуляции (12,84 балла) педагогов, не достигших существенных объективных результатов труда, относится к низкому уровню выраженности (Таблица 8).

Таблица 8 – Сравнительный анализ психодиагностических данных педагогов, признанных эффективными и неэффективными в профессиональной деятельности на основании экспертного опроса

Наименование характеристики	Среднее значение		Уровень выраженности	
	ЭП	НЭП	ЭП	НЭП
Рефлексивность	5,71	4,44	Средний	Средний
Внутренняя мотивация	4,48	3,20	Высокий	Средний
Внешняя положительная мотивация	3,19	2,76	Средний	Средний
Внешняя отрицательная мотивация	2,19	3,24	Низкий	Средний
Субъективный контроль	7,63	5,96	Высокий	Высокий
Инновационная готовность	7,58	4,72	Высокий	Средний
Волевая саморегуляция	18,92	12,84	Высокий	Низкий
Общительность	9,79	13,68	Высокий	Средний
Коммуникативные склонности	16,04	9,92	Высокий	Средний
Организаторские склонности	16,08	10,36	Высокий	Средний

Примечания: ЭП – эффективный в профессиональной деятельности педагог;
НЭП – неэффективный в профессиональной деятельности педагог.

Статистический анализ данных, полученных в ходе психодиагностики признанных на основании экспертного опроса эффективных и неэффективных в профессиональной деятельности педагогов, показал наличие различий между группами по всем изучаемым психологическим характеристикам (по t-критерию Стьюдента) (Таблица 9).

Таблица 9 – Значимость различий между числовыми показателями психологического исследования педагогов, признанных эффективными и неэффективными на основании экспертного опроса (по t-критерию Стьюдента)

Наименование характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента
	ЭП	НЭП	
Рефлексивность	5,71	4,44	2,74
Внутренняя мотивация	4,48	3,20	6,99
Внешняя положительная мотивация	3,19	2,76	2,20
Внешняя отрицательная мотивация	2,19	3,24	4,74
Субъективный контроль	7,63	5,96	4,81
Инновационная готовность	7,58	4,72	6,50
Волевая саморегуляция	18,92	12,84	6,38
Общительность	9,79	13,68	3,15
Коммуникативные склонности	16,04	9,92	4,70
Организаторские склонности	16,08	10,36	6,87

Примечания: значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,013$);
 ЭП – эффективный в профессиональной деятельности педагог;
 НЭП – неэффективный в профессиональной деятельности педагог.

Таким образом, исследование психологических характеристик отмеченных экспертами педагогов позволило установить характерные различия между психологическими профилями эффективного и неэффективного в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей. Визуализация полученных в результате исследования данных позволяет изобразить графически психологический профиль педагога, отвечающего высоким объективным показателям труда, и педагога, не достигшего высоких объективных результатов в профессиональной деятельности. Диаграмма различий психологических профилей эффективного и неэффективного в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей представлена на рисунке 6.



Рисунок 6 – Результаты психодиагностики педагогов, признанных эффективными и неэффективными на основании экспертного опроса

Следовательно, неэффективному в профессиональной деятельности педагогу дополнительного образования детей свойственно испытывать определенные трудности в самоанализе собственных действий и поступков окружающих его людей, сложности в организации рабочего процесса и выстраивании взаимоотношений с коллегами, администрацией, обучающимися, он не стремится к инновационной деятельности и самореализации, эмоционально не устойчив, сомневается в своих возможностях, склонный придерживаться мнения других, уклоняться от принятия решений, избегать проблемных профессиональных ситуаций и придавать существенное значение внешним обстоятельствам.

Психологическому профилю эффективного в профессиональной деятельности педагога соответствуют такие качества личности, как потребность в самореализации, высокая степень ответственности за происходящее в профессиональной деятельности, уверенность в собственных силах, способность управлять своими поступками, действиями, состояниями и побуждениями, стремление к общению, любознательность, отсутствие страха выступления на публике, открытость для новых знакомств и дискуссий, способность к самоанализу и планированию

собственных действий, а также анализу и оценке поступков других людей, способность устанавливать контакт с собеседником, грамотно формулировать мысли и передавать информацию, ориентироваться в новой обстановке, принимать самостоятельные и нестандартные решения, инициативность, настойчивость и избирательность в профессиональной деятельности.

Таким образом, экспертный опрос позволил определить психологический профиль эффективного и неэффективного в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей, что, в свою очередь, дает возможность реализовать на практике дальнейшие шаги настоящего экспериментального исследования, связанные с анализом уровня выраженности психологических характеристик педагогов дополнительного образования детей, влияющих на эффективность профессиональной деятельности (Приложение Д).

Результаты исследования, полученные с помощью методики **А.В. Карпова «Диагностика уровня развития рефлексивности»**, указывают на то, что среди участников опроса высокий уровень рефлексивности выявлен у 25,62 % (62 человека). У большинства участников эксперимента (157 человек) обнаружен средний уровень рефлексивности, что составляет 64,88 % от общего количества респондентов. Наименьшее число участников (23 человека) показали низкий уровень рефлексивности, что соответствует 9,50 % испытуемых (Таблица 10).

Таблица 10 – Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика уровня развития рефлексивности»

Наименование	Высокий уровень от 7 до 10 баллов	Средний уровень от 4 до 6 баллов	Низкий уровень от 0 до 3 баллов
Количество человек с данным показателем	62 человека	157 человек	23 человека
Процент от общего количества респондентов	25,62 %	64,88 %	9,50 %

Визуализировав полученные данные с помощью графика, можно отметить, что изменение показателей общего количества человек и соответствующего им результата диагностики в баллах носит волнообразный характер (Рисунок 7).

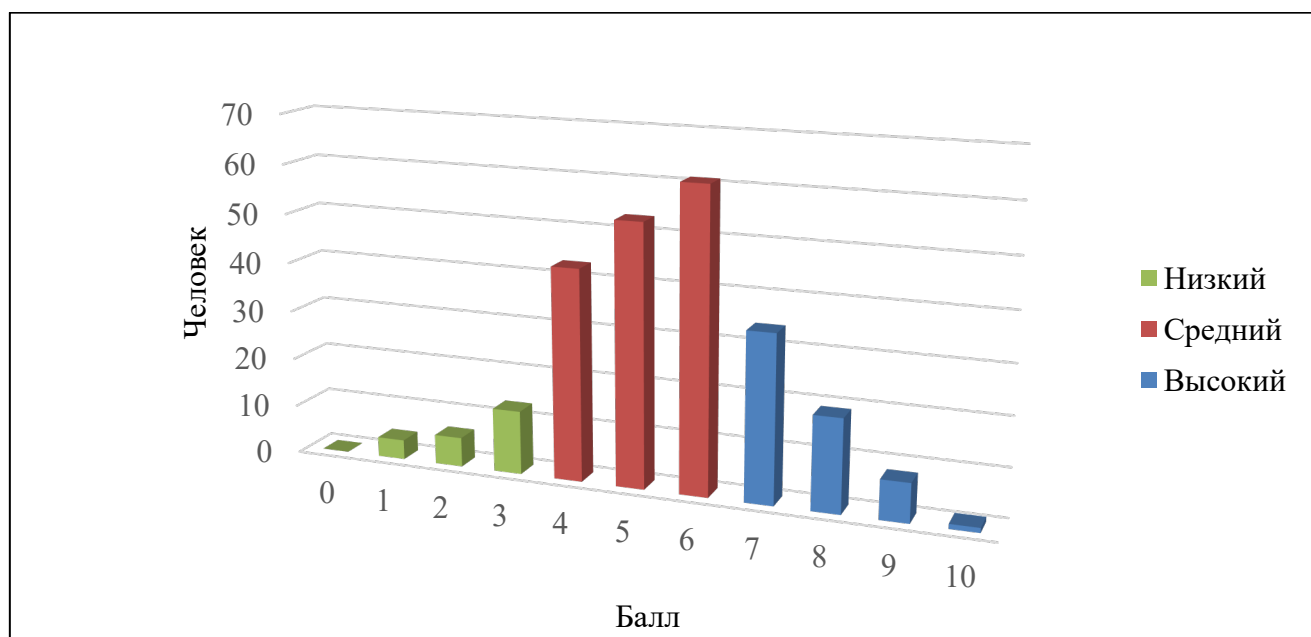


Рисунок 7 – Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика уровня развития рефлексивности»

Как видно из графика, большая часть участников опроса набрало баллы среднего уровня рефлексивности (4 балла набрали 43 человека, или 17,77 % опрошенных; 5 баллов набрали 53 человека, или 21,90 % опрошенных; 6 баллов набрал 61 человек, или 25,21 % опрошенных), что соответствует результатам исследования педагогов, достигших высоких результатов в профессиональной деятельности. В диапазоне низкого и высокого уровня рефлексивности также можно увидеть, что большинство участников набрали баллы, граничащие со средним уровнем рефлексивности (3 балла набрали 13 человек, или 5,37 % опрошенных, 7 баллов набрали 34 человека, или 14,05 % опрошенных).

Таким образом, результаты, полученные по методике «Диагностика уровня развития рефлексивности», указывают на то, что основная часть участников эксперимента соответствует среднему уровню рефлексивности. Педагогам данного уровня свойственно осознание, самоанализ и планирование собственных поступков и действий, а также окружающих их людей. В некоторых случаях рефлексивные процессы могут осуществляться поверхностно и носить нерегулярный характер. Менее всего участников набрало баллы, соответствующие низкому уровню рефлексивности, что говорит о низком проценте педагогов, испытывающих трудности с рефлексированием различных профессиональных ситуаций. Общее

количество педагогов с высоким уровнем рефлексивности отличается в два с половиной раза в меньшую сторону от общего количества педагогов среднего уровня. Такие педагоги в большой степени склонны подвергать анализу свою деятельность, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так и в настоящем, и в будущем. Однако повышенный уровень рефлексивности может ограничивать педагога в деятельности, уводя его в сторону постоянного сосредоточивания на проблемах и поисках вариантов решений.

Для исследования мотивационного комплекса участвующих в констатирующем этапе эксперимента педагогов была использована методика **К.Б. Замфир в модификации А.А. Реана «Диагностика мотивации профессиональной деятельности»**. Согласно полученным в ходе диагностики результатам, наиболее выраженным мотивационным комплексом среди диагностируемых педагогов является преобладание внутренней мотивации над внешней положительной мотивацией, что составило 85,95 % (208 человек) от общей численности участников эксперимента. Одновременно с этим низкие показатели в данном мотивационном соотношении наблюдаются при их равенстве, которое выявлено у 8,68 % (21 человек) опрошенных, а также при превосходстве внешней положительной мотивации над внутренней мотивацией, что диагностировано у 5,37 % (13 человек) испытуемых. Анализ мотивационного комплекса внешней положительной и внешней отрицательной мотивации показал практически одинаковые результаты как при больших значениях внешней положительной мотивации и меньших внешней отрицательной мотивации (100 человек, что составило 41,32 % от общего количества опрошенных педагогов), так и наоборот (106 человек, или 43,80 % от выборки). Низкие показатели в объеме 14,88 % (36 человек) от всех участников эксперимента были отмечены при равенстве значений внешней положительной и отрицательной мотивации. Результаты анализа мотивационной структуры педагогов показывают, что для подавляющего большинства испытуемых главенствует внутренняя мотивация к деятельности. Но также для многих опрошенных имеют немаловажное значение мотивы как внешней положительной

мотивации, так и внешней отрицательной мотивации (Таблица 11).

Таблица 11 – Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика мотивации профессиональной деятельности»

Мотивационный комплекс	Количество человек с данным показателем	Процент от общего числа опрошенных
ВМ>ВПМ	208 человек	85,95 %
ВМ=ВПМ	21 человек	8,68 %
ВМ<ВПМ	13 человек	5,37 %
ВПМ>ВОМ	100 человек	41,32 %
ВПМ=ВОМ	36 человек	14,88 %
ВПМ<ВОМ	106 человек	43,80 %

Примечания: ВМ – внутренняя мотивация; ВПМ – внешняя положительная мотивация; ВОМ – внешняя отрицательная мотивация.

По результатам исследования каждого вида мотивации в отдельности и степени выраженности показателей участников эксперимента наблюдается преобладание высоких баллов внутренней мотивации, а именно: 50,83 % (123 человека) и 39,67 % (96 человек) опрошенных набрали 4 и 5 баллов соответственно, что характеризует педагогов как высокомотивированных. Данные внешней положительной мотивации (3 балла набрали 139 человек, или 57,44 % опрошенных, 4 балла – 69 человек, или 28,51 % опрошенных) говорят, что большая часть испытуемых имеет средний и высокий уровень мотивации. Внешняя отрицательная мотивация также является определяющим мотивационным фактором в профессиональной деятельности. Так, результаты опроса показали, что среди участников эксперимента 39,26 % (95 человек) набрали 4 балла, а 28,93 % (70 человек) набрали 3 балла. Низкие показатели выраженности внешней отрицательной мотивации педагогов, которые соответствуют 1 и 2 баллам, составили 5,79 % (14 человек) и 18,18 % (44 человека) от общего числа респондентов (Рисунок 8).

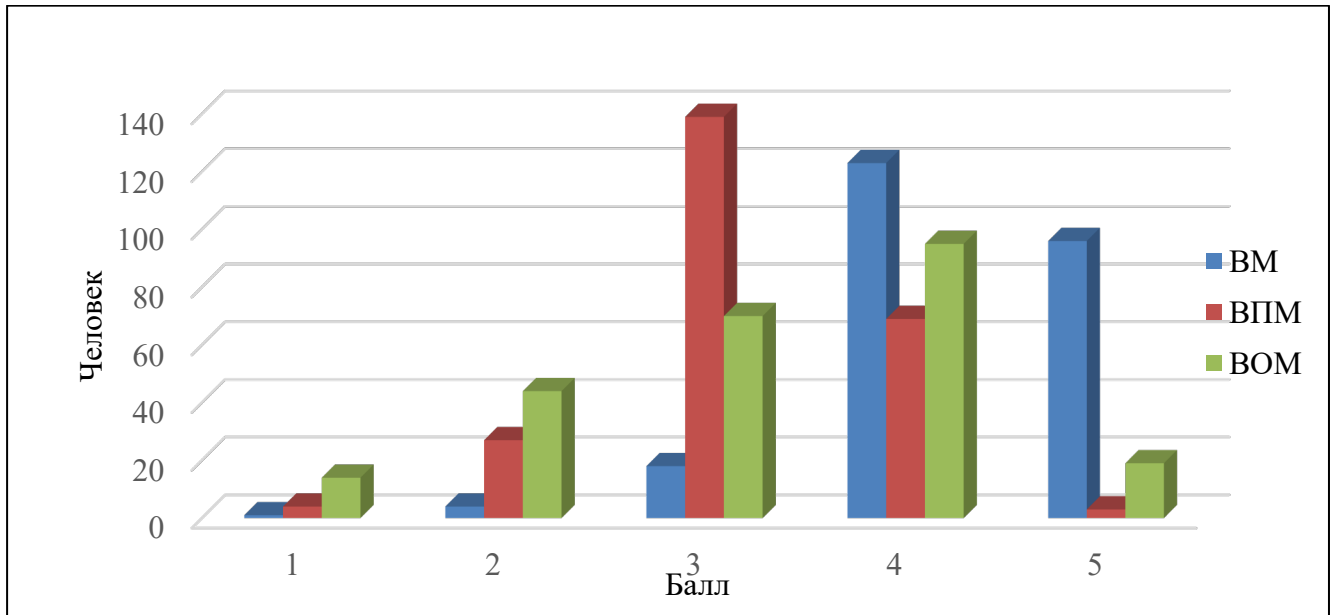


Рисунок 8 – Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика мотивации профессиональной деятельности»

Примечания: VM – внутренняя мотивация; ВПМ – внешняя положительная мотивация; ВОМ – внешняя отрицательная мотивация.

В соответствии с данными методики «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» и результатами экспертного опроса, оптимальным мотивационным комплексом, способствующим эффективности профессиональной деятельности педагогов, является преобладание внутренней мотивации (удовлетворение от самого процесса труда и результатов деятельности) над внешней положительной мотивацией (материальные блага, заработная плата, социальный статус, карьерный рост), а внешней положительной мотивации над внешней отрицательной мотивацией (стремление избежать критики, осуждения со стороны коллег и руководства, уйти от возможных наказаний и неприятностей, страх потерпеть неудачу, выглядеть некомпетентным в лице окружающих). Среди участников эксперимента соответствие оптимальному мотивационному комплексу показали 37,19 % (90 человек) опрошенных.

Для оценки степени ответственности педагога за собственные поступки и происходящие вокруг него события была применена методика **Дж. Роттер в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд «Оценка уровня субъективного контроля»**. В результате опроса выборки выявлено, что

основная часть педагогов (206 человек, или 85,12 % опрошенных) имеют высокий уровень субъективного контроля, что характеризует их как ответственных и уверенных в собственных силах педагогов. Процент педагогов, соответствующих низкому уровню субъективного контроля, составил 14,88 % (36 человек) (Таблица 12).

Таблица 12 – Результаты, полученные с помощью методики «Оценка уровня субъективного контроля»

Наименование	Высокий уровень от 6 до 10 баллов	Низкий уровень от 1 до 5 баллов
Количество человек с данным показателем	206 человек	36 человек
Процент от общего количества респондентов	85,12 %	14,88 %

Графическое изображение результатов диагностики уровня субъективного контроля педагогов показывает, что значительная часть испытуемых набрали 6 баллов (69 человек, или 28,51 % опрошенных), 7 баллов (61 человек, или 25,21 % опрошенных) и 8 баллов (41 человек, или 16,94 % опрошенных). В интервале низкого уровня субъективного контроля оценка педагогов берет свое начало с 4 баллов (8 человек, или 3,31 % опрошенных) и заканчивается 5 баллами (28 человек, или 11,57 % опрошенных) (Рисунок 9).

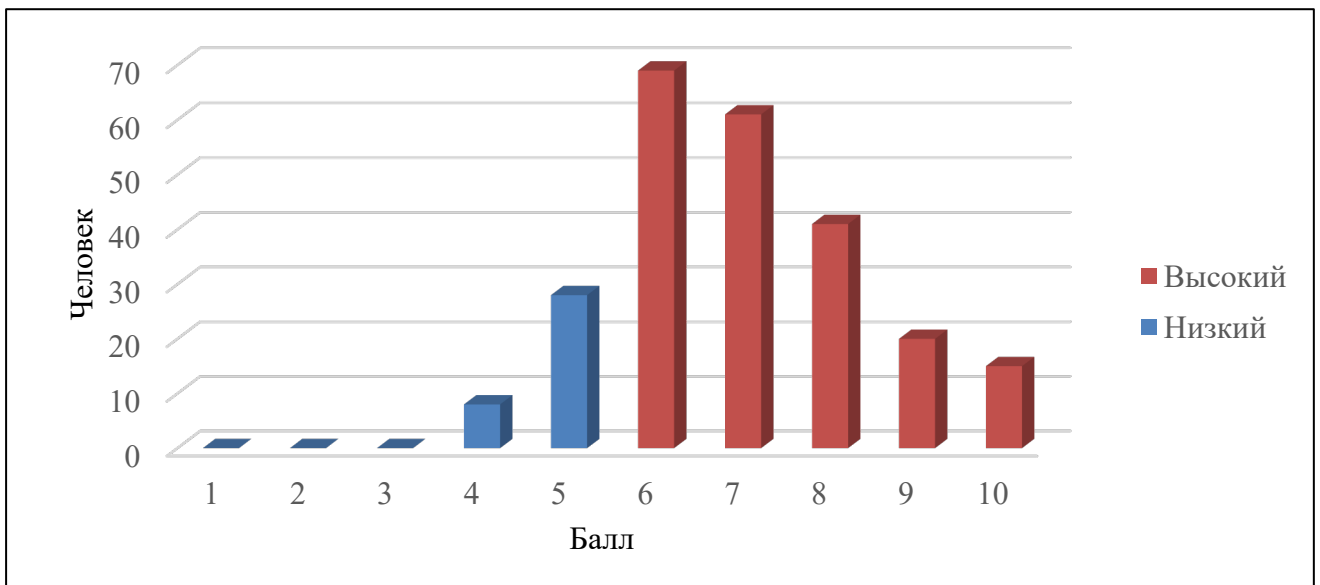


Рисунок 9 – Результаты, полученные с помощью методики «Оценка уровня субъективного контроля»

Согласно данным, полученным по методике «Оценка уровня субъективного контроля», у большинства участников эксперимента наблюдается высокий уровень субъективного контроля, что характерно для ответственных педагогов, проявляющих активную позицию к самому себе и результатам труда. Им присуще чувствовать, что все происходящее в профессиональной среде находится в зоне их собственного контроля, что лично педагог является главным источником происходящих в образовательном процессе изменений.

Результаты исследования, полученные по методике **В.В. Пантелеевой и Т.П. Кнышевой** «**Диагностика инновационной готовности персонала**», приводят к выводу, что большая часть опрошенных педагогов (168 человек, или 69,42 %) имеют средний уровень инновационной готовности. Практически отсутствуют среди респондентов педагоги, испытывающие серьезные сложности с инновационной деятельностью и соответствующие низкому уровню инновационной готовности (13 человек, или 5,37 %). Высокий уровень инновационной готовности выявлен у четверти участников эксперимента (61 человек, или 25,21 %) (Таблица 13).

Таблица 13 – Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика инновационной готовности персонала»

Наименование	Высокий уровень от 8 до 10 баллов	Средний уровень от 4 до 7 баллов	Низкий уровень от 1 до 3 баллов
Количество человек с данным показателем	61 человек	168 человек	13 человек
Процент от общего количества респондентов	25,21 %	69,42 %	5,37 %

Подробное рассмотрение результатов диагностики инновационной готовности персонала показывает, что среди педагогов, набравших баллы, идентичные среднему уровню инновационной готовности, наблюдается некоторая равномерность: так, 4 балла набрали 37 человек (15,29 % опрошенных), 5 баллов – 35 человек (14,46 % опрошенных), 6 баллов – 44 человека (18,18 % опрошенных). Максимальное количество испытуемых набрало 7 баллов (52 человека, или 21,49 % опрошенных). На высоком уровне инновационной готовности

происходит плавное снижение в сторону максимального балла (8 баллов набрали 28 человек, или 11,57 % опрошенных, 9 баллов – 19 человек, или 7,85 % опрошенных, 10 баллов – 14 человек или 5,79 % опрошенных) (Рисунок 10).

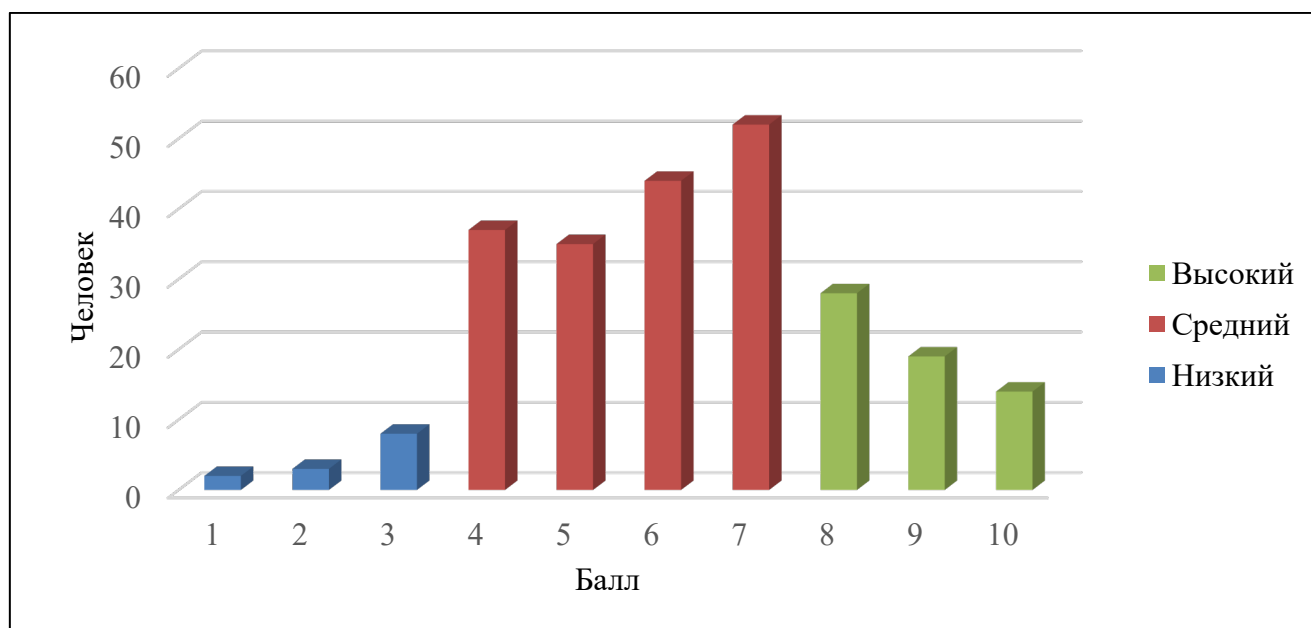


Рисунок 10 – Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика инновационной готовности персонала»

Таким образом, инновационная готовность педагогических работников распределяется неравномерно по низкому, среднему и высокому уровням. Общее количество педагогов, соответствующих низкому уровню инновационной готовности, в 13 раз меньше числа педагогов, набравших баллы среднего уровня. Далее практически в 3 раза происходит снижение общего числа испытуемых в сторону высокого уровня инновационной готовности, являющегося одним из условий высокой эффективности труда педагога.

Диагностика по методике **А.В. Зверькова и Е.В. Эйдман «Исследование волевой саморегуляции»** участников констатирующего этапа эксперимента, показала, что у 24,38 % (59 человек) опрошенных выявлен низкий уровень волевой саморегуляции, который не соответствует психологическому профилю эффективного в профессиональной деятельности педагога. Тогда как результаты, отвечающие психологическому содержанию эффективного педагога, набрали 75,62 % (183 человека) опрошенных (Таблица 14).

Таблица 14 – Результаты, полученные с помощью методики «Исследование волевой саморегуляции»

Наименование	Высокий уровень от 13 до 24 баллов	Низкий уровень от 0 до 12 баллов
Количество человек с данным показателем	183 человека	59 человек
Процент от общего количества респондентов	75,62 %	24,38 %

Детальный анализ результатов, полученных в процессе диагностики уровня волевой саморегуляции педагогов, показал неравномерное повышение показателей общего числа педагогов по баллам от 1 до 20 баллов и резкое снижение после 21 балла. Так, в пределах низкого уровня волевой саморегуляции максимальный результат наблюдается при 11 и 12 баллах, что соответствует 4,96 % (12 человек) и 5,79 % (14 человек) от общего числа респондентов. Наибольший процент опрошенных, равный 9,09 % (22 человека), был установлен в показателях высокого уровня волевой саморегуляции, а именно 19 и 20 баллов. Далее, после 21 балла (18 человек, или 7,44 % опрошенных), происходит значительное снижение распределения числа испытуемых по баллам. Так, 22 и 23 балла набрали 4,13 % (10 человек) и 3,31 % (8 человек) опрошенных, а наивысшие 24 балла были отмечены у 2,89 % (7 человек) опрошенных (Рисунок 11).

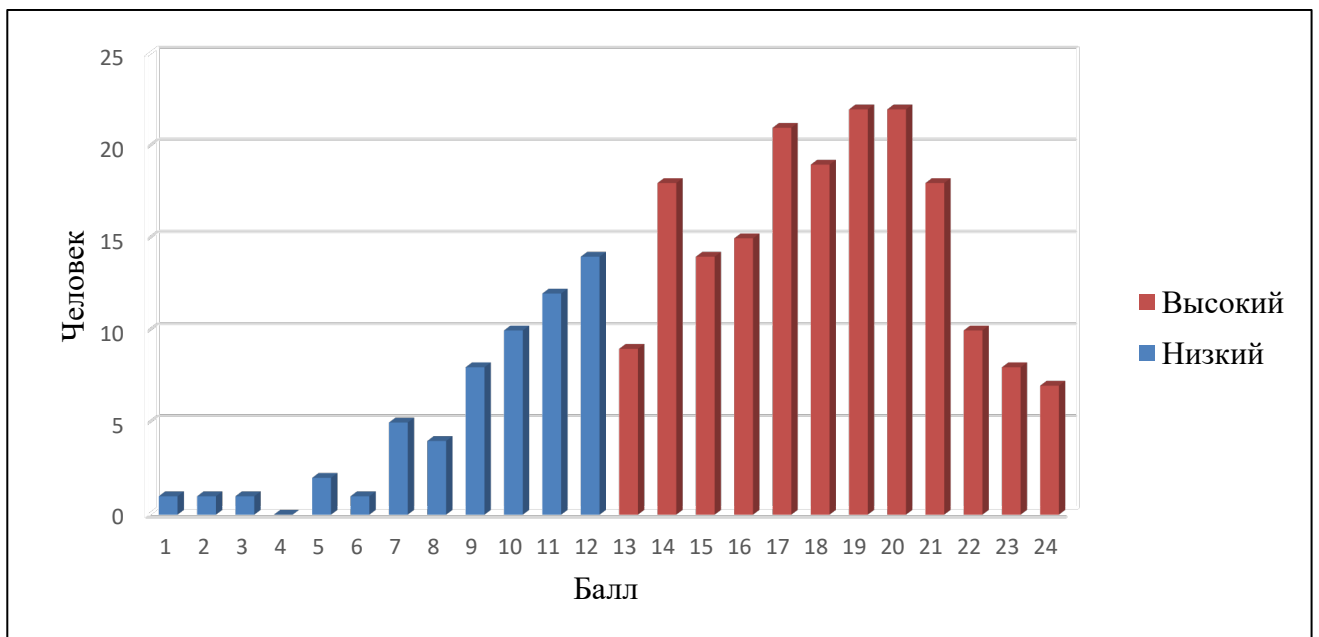


Рисунок 11 – Результаты, полученные с помощью методики «Исследование волевой саморегуляции»

Исследование уровня выраженности волевой саморегуляции у педагогов дополнительного образования детей показало, что основная часть респондентов (75,62 %) имеет высокий уровень волевой саморегуляции. Таких педагогов отличает настойчивость в достижении целей, самостоятельность в принятии решений, уверенность в собственных силах, эмоциональная устойчивость, способность управлять и регулировать внутренним напряжением, поступками и действиями.

В целях исследования уровня общительности педагогов была задействована методика **В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»**. Диагностика участников констатирующего этапа эксперимента выявила, что высокому уровню общительности соответствует 174 человека (71,90 % опрошенных), 65 человек, или чуть больше четверти (26,86 %) опрошенных, относятся к среднему уровню общительности и всего 3 человека (1,24 % опрошенных) набрали показатели низкого уровня общительности (Таблица 15).

Таблица 15 – Результаты, полученные с помощью методики «Оценка уровня общительности»

Наименование	Высокий уровень от 0 до 13 баллов	Средний уровень от 14 до 24 баллов	Низкий уровень от 25 до 31 баллов
Количество человек с данным показателем	174 человека	65 человек	3 человека
Процент от общего количества респондентов	71,90 %	26,86 %	1,24 %

По результатам диагностики уровня общительности педагогов, представленным графически, видно, что смещение основных показателей происходит в диапазоне высокого уровня общительности (от 7 до 13 баллов). Стоит отметить, что общее число испытуемых, набравших 9 баллов (21 человек, или 8,68 % опрошенных) равно числу испытуемых, набравших 10 баллов. Далее, приближаясь к среднему уровню общительности, изменения не существенны, а именно: 11 баллов набрали 24 человека (9,92 % опрошенных), 12 баллов получили 23 человека (9,50 % опрошенных) и 13 баллов зафиксированы у 22 человек (9,09 % опрошенных). Учитывая итоги психодиагностики педагогов,

эффективных по результатам экспертного опроса, где оптимальный для профессиональной деятельности педагога балл равен 9,79, можно сделать вывод, что уровень развития общительности большинства опрошенных соответствует психологическому условию эффективности профессиональной деятельности. Основные результаты среднего уровня общительности находятся вблизи границы высокого уровня, а точнее 14 баллов набрали 15 человек (6,20 % опрошенных), 15 баллов отмечены у 22 человек (9,09 % опрошенных), 16 баллов установлены у 10 человек (4,13 % опрошенных). Низкий уровень общительности был диагностирован у 2 человек, набравших 26 баллов (0,83 % опрошенных), и 1 человека, получившего 30 баллов (0,41 % опрошенных) (Рисунок 12).

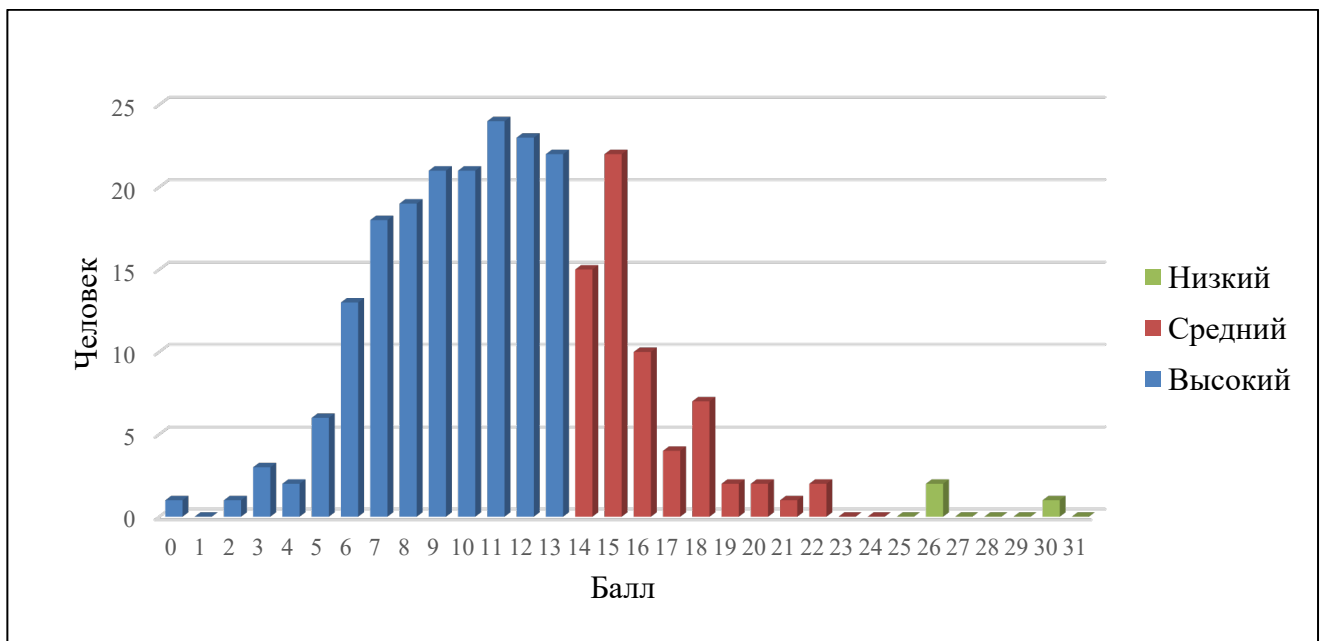


Рисунок 12 – Результаты, полученные с помощью методики «Оценка уровня общительности»

Следовательно, результаты психологической диагностики по методике «Оценка уровня общительности» выявили высокий уровень общительности у большинства участников тестирования (71,90 %). Данные показатели характерны для педагогов, интересующихся людьми, открытых для диалога, стремящихся к установлению взаимоотношений, не испытывающих страх выступления на публике, коммуникабельных, готовых к неожиданностям в разговоре, уверенно чувствующих себя в новой и непривычной обстановке, такие педагоги не испытывают трудности в общении с коллегами, руководством,

родителями и обучающимися.

Исследование коммуникативных и организаторских склонностей педагогов производилось при помощи методики **В.А. Синявского и Б.А. Федорошина «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей»**. Анализ данных, полученных в ходе диагностики коммуникативных и организаторских склонностей, свидетельствует о схожести результатов (Таблица 16).

Таблица 16 – Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей»

Наименование	Высокий уровень от 13 до 20 баллов		Средний уровень от 9 до 12 баллов		Низкий уровень от 0 до 8 баллов	
	КС	ОС	КС	ОС	КС	ОС
Количество человек с данным показателем	130 человек	156 человек	63 человека	57 человек	49 человек	29 человек
Процент от общего количества респондентов	53,72 %	64,46 %	26,03 %	23,55 %	20,25 %	11,98 %

Примечания: КС – коммуникативные склонности; ОС – организаторские склонности

Таким образом, более 50 % опрошенных получили баллы высокого уровня как при исследовании коммуникативных склонностей (130 человек, или 53,72 % опрошенных), так и при исследовании организаторских склонностей (156 человек, или 64,46 % опрошенных). Схожие показатели и в других интервалах, к примеру 63 человека (26,03 % опрошенных) соответствуют среднему уровню коммуникативных склонностей, а 57 человек (23,55 % опрошенных) среднему уровню организаторских склонностей. Баллы низкого уровня коммуникативных склонностей набрали 49 человек (20,25 % опрошенных), при этом организаторские склонности ниже среднего уровня были выявлены у 29 человек (11,98 % опрошенных).

Скачкообразное изменение показателей диагностики коммуникативных и организаторских склонностей педагогов ясно прослеживается на приведенных графиках (Рисунок 13, 14). Наиболее встречающийся результат высокого уровня коммуникативных склонностей – 15 баллов (25 человек, или 10,33 % опрошенных) и организаторских склонностей – 16 баллов (31 человек, или 12,88 % опрошенных). На среднем уровне максимальное число испытуемых набрало 10 баллов (24 человека, или 9,92 % опрошенных) по шкале коммуникативных

склонностей и 11 баллов (19 человек, или 7,85 % опрошенных) по шкале организаторских склонностей. Неравномерное распределение общего числа испытуемых по баллам наблюдается и в низком уровне коммуникативных и организаторских склонностей. Среди участников эксперимента 13 человек (5,37 % опрошенных) соответствуют 7 баллам низкого уровня коммуникативных склонностей и 12 человек (4,96 % опрошенных) 8 баллам низкого уровня организаторских склонностей.

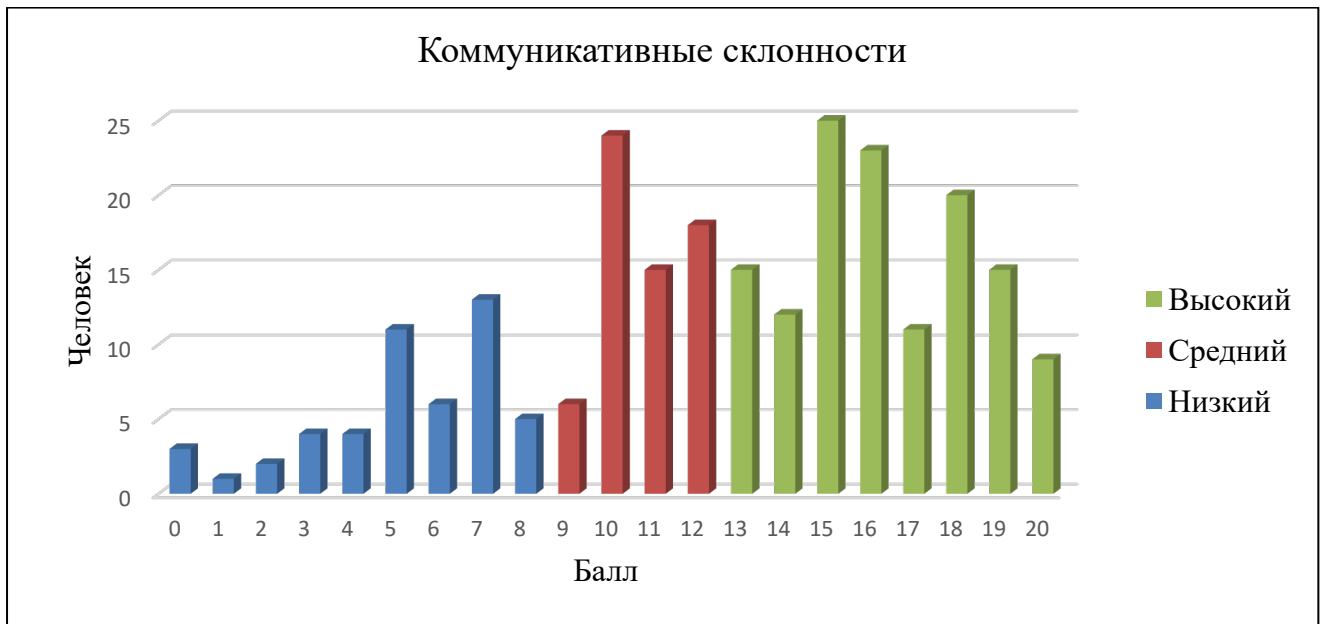


Рисунок 13 – Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей»

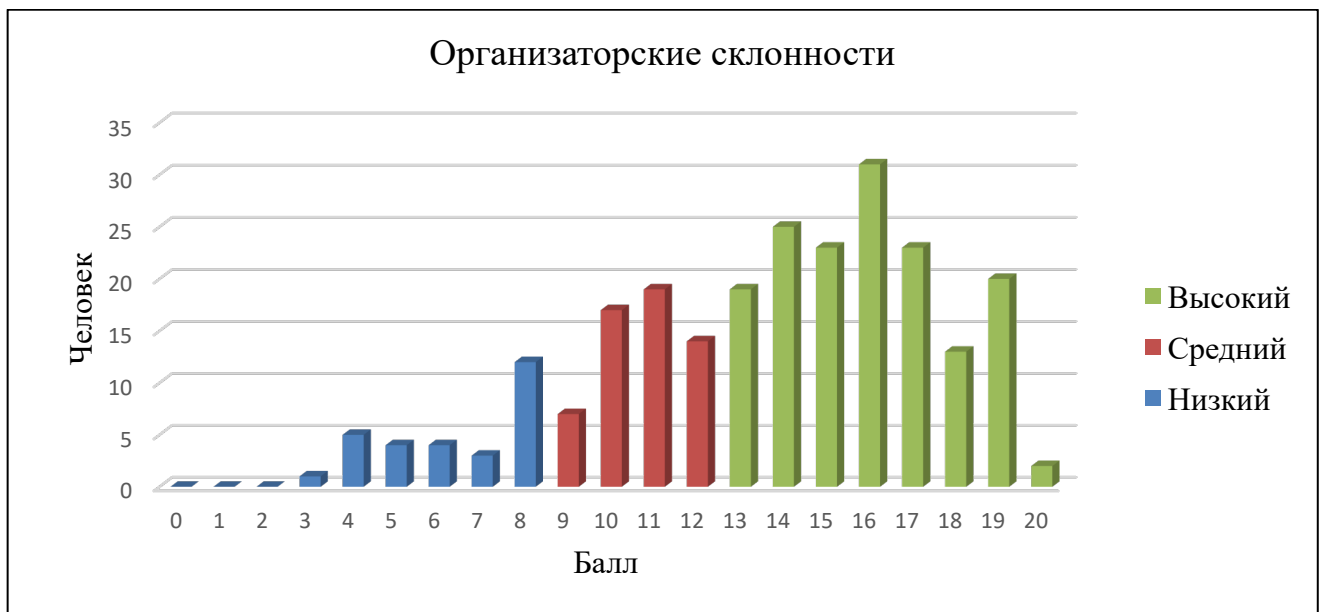


Рисунок 14 – Результаты, полученные с помощью методики «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей»

Из результатов психологического исследования педагогов, отмеченных экспертами в качестве наиболее эффективных в области дополнительного образования детей, следует, что более половины опрошенных педагогов соответствуют высоким показателям коммуникативных и организаторских склонностей, что свидетельствует о таких качествах, как легкость в общении, умение устанавливать контакт с окружающими, стремление отстаивать собственное мнение, верно воспринимать и передавать информацию, грамотно формулировать мысли, а также инициативность, самостоятельность и избирательность в планировании и организации труда.

Изучение психологических характеристик, определяющих эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, позволяет обобщить полученные данные и рассмотреть их в комплексе. Необходимо отметить высокий процент участников исследования, результаты психодиагностики которых соответствуют психологическому профилю эффективного в профессиональной деятельности педагога. Так, 85,12 % (206 человек) опрошенных имеют высокий уровень субъективного контроля, что квалифицирует их как социально зрелых и уважающих себя личностей, с высокой степенью ответственности за происходящее вокруг них. Следующим выделяющимся показателем является высокий уровень волевой саморегуляции, который обнаружен у 75,62 % (183 человека) участников эксперимента. Таких педагогов отличает постоянство в намерениях, уверенность в собственных силах, самостоятельность, способность управлять собственными действиями, состояниями, побуждениями, эмоциональная устойчивость и развитое чувство собственного долга. Такие качества, как стремление к общению, любознательность, отсутствие страха выступления на публике, открытость для новых знакомств и дискуссий, относятся к педагогам, имеющим высокий уровень общительности, установленный у 71,90 % (174 человека) респондентов. Также стоит отметить высокие показатели, полученные при исследовании рефлексивности, коммуникативных и организаторских склонностей. Среднему уровню рефлексивности соответствуют 64,88 % (157 человек) участвующих

в эксперименте педагогов. Данный уровень рефлексивности свидетельствует о личности, способной к самоанализу и планированию собственных действий, а также анализу и оценке поступков других людей, но рефлексивные процессы могут носить нерегулярный характер. Эпизодичность рефлексии объясняется особенностями деятельности педагога, для которого в принятии профессиональных решений немаловажно общественное или авторитетное мнение. Высокий уровень коммуникативных и организаторских склонностей зафиксирован у 53,72 % (130 человек) и 64,46 % (156 человек) опрошенных соответственно. Такие педагоги не испытывают трудностей в установлении контактов, способны найти подход к людям, расположить к себе собеседника, правильно передавать информацию и формулировать мысли. Они быстро ориентируются в новой обстановке, способны принимать самостоятельные и нестандартные решения, инициативны, настойчивы и избирательны в профессиональной деятельности. Результаты с охватом менее 50 % опрошенных были получены по критериям высокого уровня инновационной готовности и оптимального мотивационного комплекса. Таким образом, процент педагогов, которых не пугает инновационная деятельность и интересуют нововведения, готовых к изменениям в организации и личному участию в преобразованиях, составил 25,21 % (61 человек) от общего числа опрошенных. Мотивационный комплекс педагога с преобладанием внутреннего побуждения к деятельности над внешним, получающего удовлетворение от самого процесса и результатов работы, ищущего возможности самореализации, выявлен у 37,19 % (90 человек) опрошенных. Внешние положительные мотивы, такие как карьерный рост, материальные блага, одобрение коллег, также играют важную роль в профессиональной деятельности. Наименее значимыми являются отрицательные мотивы, в том числе стремление избежать критики со стороны коллег и руководства, уйти от возможных наказаний и неприятностей (Таблица 17).

Таблица 17 – Результаты психодиагностики педагогов констатирующего этапа эксперимента

Наименование характеристики	Оптимальный уровень	Количество человек	Процент от общего числа опрошенных
Рефлексивность	Средний	157 человек	64,88 %
Мотивация	BM > ВПМ > BOM	90 человек	37,19 %
Субъективный контроль	Высокий	206 человек	85,12 %
Инновационная готовность	Высокий	61 человек	25,21 %
Волевая саморегуляция	Высокий	183 человека	75,62 %
Общительность	Высокий	174 человека	71,90 %
Коммуникативные склонности	Высокий	130 человек	53,72 %
Организаторские склонности	Высокий	156 человек	64,46 %

Примечания: BM – внутренняя мотивация; ВПМ – внешняя положительная мотивация; BOM – внешняя отрицательная мотивация.

Первичная обработка данных, полученных на этапе эмпирического исследования, позволила изучить, сгруппировать и описать массив информации о психологическом содержании профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, представить его в графическом и табличном виде, а также сделать первичные выводы о характере полученных данных в целом. Интерпретация полученных в ходе психодиагностики результатов, анализ данных описательной статистики свидетельствует о распределении изучаемых признаков, существенно не отличающихся от нормального.

Для установления взаимосвязи между изучаемыми психологическими характеристиками педагогов дополнительного образования детей был использован коэффициент линейной корреляции Пирсона (r). Значение коэффициентов корреляции находится в диапазоне от -1 до +1, где нулевое значение свидетельствует об отсутствии зависимости между переменными (Таблица 18).

Таблица 18 – Результаты корреляционного анализа между психологическими характеристиками педагогов дополнительного образования детей

Признак	Рефлексивность	Внутренняя мотивация	Внешняя (+) мотивация	Внешняя (-) мотивация	Субъективный контроль	Инновационная готовность	Волевая саморегуляция	Общительность	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
Рефлексивность	1,00									
Внутренняя мотивация	0,28**	1,00								
Внешняя (+) мотивация	-0,01	0,24**	1,00							
Внешняя (-) мотивация	0,01	-0,05	0,38**	1,00						
Субъективный контроль	0,15*	0,31**	0,02	-0,15*	1,00					
Инновационная готовность	0,19**	0,39**	0,22**	-0,04	0,39**	1,00				
Волевая саморегуляция	0,09	0,22**	-0,01	-0,17**	0,40**	0,48**	1,00			
Общительность	0,01	-0,25**	-0,01	0,25**	-0,35**	-0,38**	-0,54**	1,00		
Коммуникативные склонности	-0,05	0,18**	-0,01	-0,19**	0,32**	0,43**	0,59**	-0,44**	1,00	
Организаторские склонности	0,03	0,28**	0,10	-0,16*	0,35**	0,43**	0,46**	-0,44**	0,64**	1,00

Примечания: * корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя);
 ** корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя);
 (+) – внешняя положительная мотивация;
 (-) – внешняя отрицательная мотивация.

В соответствии с приведенными в таблице 18 данными корреляционного анализа психологических признаков педагогов дополнительного образования детей выявлена статистическая значимость взаимосвязей на уровне ($p \leq 0,01$):

– положительная корреляция рефлексивности с инновационной готовностью (0,19);

– положительная корреляция внутренней мотивации с внешней положительной мотивацией (0,24), рефлексивностью (0,28), субъективным контролем (0,31), инновационной готовностью (0,39), волевой саморегуляцией (0,22), коммуникативными (0,18) и организаторскими (0,28) склонностями;

- положительная корреляция внешней положительной мотивации с внешней отрицательной мотивацией (0,38) и инновационной готовностью (0,22);
- положительная корреляция внешней отрицательной мотивации с общительностью (0,25);
- положительная корреляция субъективного контроля с инновационной готовностью (0,39), волевой саморегуляцией (0,40), коммуникативными (0,32) и организаторскими (0,35) склонностями;
- положительная корреляция инновационной готовности с волевой саморегуляцией (0,48), коммуникативными (0,43) и организаторскими (0,43) склонностями;
- положительная корреляция волевой саморегуляции с коммуникативными (0,59) и организаторскими (0,46) склонностями;
- положительная корреляция между коммуникативными и организаторскими склонностями (0,64);
- отрицательная корреляция внутренней мотивации с общительностью (-0,25);
- отрицательная корреляция внешней отрицательной мотивации с волевой саморегуляцией (-0,17) и коммуникативными склонностями (-0,19);
- отрицательная корреляция общительности с субъективным контролем (-0,35), инновационной готовностью (-0,38), волевой саморегуляцией (-0,54), коммуникативными (-0,44) и организаторскими (-0,44) склонностями.

Корреляционный анализ между изучаемыми психологическими характеристиками педагогов дополнительного образования детей приводит к выводу, что наиболее нагруженными показателями являются инновационная готовность (корреляция с 8 признаками), внутренняя мотивация (корреляция с 8 признаками), волевая саморегуляция (корреляция с 7 признаками), общительность (корреляция с 7 признаками), коммуникативные склонности (корреляция с 7 признаками), организаторские склонности (корреляция с 6 признаками), субъективный контроль (корреляция с 6 признаками). К наименее нагруженным показателям с подтвержденной в ходе анализа корреляцией относятся внешняя отрицательная мотивация (корреляция с 4 признаками), внешняя положительная

мотивация (корреляция с 3 признаками), рефлексивность (корреляция с 2 признаками).

Выявленные в результате корреляционного анализа взаимосвязи, позволяют интерпретировать и спрогнозировать закономерности развития исследуемых психологических характеристик. Так, склонность педагогов подвергать анализу свою деятельность, оценивать результаты труда, выяснять причины и следствия своих действий положительно влияет на их внутреннюю мотивацию, желание проявить себя, реализовать свои способности и профессионально самореализоваться. Педагоги с развитым уровнем рефлексивности готовы к инновационным изменениям, их не пугают нововведения и современные подходы к образовательной деятельности. Выраженное стремление к инновационной деятельности, освоению цифровых и информационных технологий, новых способов и средств профессиональной деятельности указывает на устойчивость внутренних мотивов субъекта труда, ориентированность на достижения результата, психологическую готовность личности к инновационным переменам, профессиональным преобразованиям, готовность принимать последствия нововведений, риски, связанные с новыми условиями труда. Стремление участвовать в инновационных процессах, характеризует уверенность педагогов в собственных силах, отражает инновационный потенциал педагогов, практичность и взвешенность принимаемых ими решений, предполагает желание личности совершенствовать собственные умения и навыки.

Профессиональная активность педагогов, выраженный интерес к деятельности, положительно отражается на их профессиональной позиции. Педагоги стремятся к взаимодействию, установлению межличностных связей, способствующих достижению образовательных целей, не боятся нести личную ответственность за происходящие вокруг них события, понимая, что их поступки и решения определяют успешность деятельности. Развитие субъектности личности педагога оказывает воздействие на динамику таких качеств педагогов, как дисциплинированность в выполнении поручений и заданий руководства, избирательность к методам образования, чувствительность к личностным

особенностям обучающихся, инициативность в поиске оптимальных и целесообразных подходов к разрешению возникающих в процессе трудностей и проблем. Они настойчивы, решительны, проявляют самостоятельность в подборе способов и методов решения профессиональных задач, им также присуще контролировать трудовой процесс и сознательно управлять собственной деятельностью.

Развитие волевых качеств педагогов, самообладание, эмоциональная устойчивость к факторам, оказывающим негативное психологическое влияние на их внутреннее состояние, способность регулировать и управлять собственными психическими процессами, состояниями обуславливает коммуникативное развитие педагогов. Проявляется любознательность, интерес к людям, открытость к новым знакомствам, стремление к общению, педагоги готовы вести диалог, вступать в дискуссии и отстаивать собственную точку зрения. Также развитие саморегуляции, личностных свойств и качеств педагогов, позволяющих психологически адаптироваться к профессиональной среде, способствует развитию организаторских качеств. Педагоги склонны планировать собственную деятельность, придерживаться организационной стратегии, выделять главное и второстепенное в процессе принятия решений, самоорганизоваться и настроить обучающихся на эффективное взаимодействие в процессе учебной деятельности.

Высокий уровень внешней отрицательной мотивации, стремление педагогов избежать связанных с профессиональной деятельностью неприятностей, уйти от возможных конфликтных ситуаций, осуждений и критики со стороны руководства, коллег, родителей, желание снять с себя ответственность, страх получить выговор и лишиться премии не способствует развитию механизмов саморегуляции педагогов, установлению доверительных отношений, своевременной обратной связи. Педагоги не способны эффективно взаимодействовать с окружающими их людьми, правильно и грамотно устанавливать контакт, верно интерпретировать получаемую информацию, адекватно реагировать на возникающие профессиональные вызовы, обстоятельства. Преобладание в мотивационном комплексе педагогов внешней

отрицательной мотивации, негативно проявляется на всех этапах профессиональной деятельности, так как существенно занижает профессиональную самооценку педагогов.

Установленные в результате корреляционного анализа взаимосвязи между изучаемыми психологическими характеристиками педагогов дополнительного образования детей, их взаимная обусловленность отражают состав психологической структуры труда педагога, что подтверждает сделанные на основании теоретического анализа выводы относительно целостности психологической основы эффективности профессиональной деятельности. Представленная логика и закономерности психологического развития педагогов положены в основу разработки программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило решить поставленные в ходе констатирующего этапа эксперимента задачи и выявить обуславливающие эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей психологические характеристики.

Выводы по второй главе

Выполнение эмпирического исследования обеспечивалось применением соответствующего методическому замыслу исследования комплекса методов психологической диагностики педагогов. В целях определения объективных критериев эффективности деятельности педагогов был организован и проведен экспертный опрос.

Результаты экспертного опроса позволили выделить педагогов, отвечающих высоким и низким объективным показателям эффективности профессиональной деятельности. На основании применения психодиагностического комплекса установлен психологический профиль эффективного и неэффективного в профессиональной деятельности педагога, а также выявлены основные различия

между изучаемыми психологическими профилями.

Перечень объективной оценки труда педагогов дополнительного образования детей составили характеристики, отражающие: программно-методическую продуктивность (разработка дополнительных образовательных программ и обеспечение их выполнения, разработка учебно-методических и дидактических материалов); результативность образовательного воздействия (участие обучающихся в конкурсах, выставках, олимпиадах, научно-практических конференциях, семинарах, социально ориентированных проектах, социально значимых общественных акциях, проведение родительских собраний, сохранность контингента обучающихся, соответствие образовательного процесса санитарно-эпидемиологическим требованиям и правилам по охране труда и технике безопасности); профессионально-инновационную активность (использование современных технологий в образовательном процессе; участие в научно-практических конференциях, семинарах, в составе жюри профессиональных конкурсов и конкурсов обучающихся, экспертных комиссий; публичное представление педагогического опыта); профессиональное развитие (прохождение курсов повышения квалификации, стажировки, наличие почетных званий, профессиональных наград и других знаков отличия в труде).

Анализ психологических характеристик педагогов дополнительного образования детей, отвечающих высоким объективным показателям эффективности профессиональной деятельности, показал, что психологическому профилю эффективного в профессиональной деятельности педагога соответствует личность, имеющая высокий уровень субъективного контроля, инновационной готовности, волевой саморегуляции, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей, средний уровень рефлексивности, а также мотивационный комплекс, при котором уровень внутренней мотивации больше внешней положительной мотивации и минимальны показатели внешней отрицательной мотивации.

Результаты психологического исследования педагогов, отвечающих низким объективным показателям эффективности труда, характеризуют личность,

имеющую средний уровень рефлексивности, инновационной готовности, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей, низкий уровень волевой саморегуляции и высокий уровень субъективного контроля. Мотивационному комплексу неэффективного в профессиональной деятельности педагога соответствует соотношение, при котором внутренняя мотивация больше внешней положительной мотивации и максимальны показатели внешней отрицательной мотивации.

Сравнительный анализ психологического профиля эффективного и неэффективного в профессиональной деятельности педагога указывает на различия по всем исследуемым психологическим характеристикам, кроме уровня рефлексивности (средний) и субъективного контроля (высокий). Различия уровней рефлексивности и субъективного контроля эффективных и неэффективных в профессиональной деятельности педагогов проявляются в показателях степени их выраженности. Показатель рефлексивности эффективного педагога тяготеет к границе начала высокого уровня рефлексивности, а показатель рефлексивности неэффективного педагога находится вблизи низкого уровня рефлексивности. Показатель субъективного контроля эффективного педагога находится в середине высокого уровня субъективного контроля, тогда как показатель неэффективного педагога расположен на границе низкого и высокого уровня субъективного контроля.

Основываясь на результатах экспертного опроса и психодиагностики выделенных экспертами педагогов, проведено эмпирическое исследование психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей. Психологическое исследование педагогов позволило выявить, что высокий процент (более пятидесяти) участников эмпирического исследования соответствует психологическому профилю эффективного в профессиональной деятельности педагога по показателям уровня развития субъективного контроля, волевой саморегуляции, общительности, рефлексивности, коммуникативных и организаторских склонностей и в основном не соответствует относительно уровня развития инновационной готовности и оптимального мотивационного комплекса.

Следовательно, эмпирическое исследование психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, направленное на решение второй задачи диссертационной работы, частично подтверждает первую и полностью подтверждает вторую эмпирическую гипотезу.

Применение математических методов обработки психологических данных позволило установить взаимосвязи между изучаемыми психологическими характеристиками педагогов дополнительного образования детей. Выявленные взаимосвязи свидетельствуют о том, что развитие уровня рефлексивности педагога, способности анализировать и оценивать собственные и окружающих людей поступки и действия также положительно влияет на внутреннюю мотивацию и инновационную готовность работника. Выраженный интерес к деятельности, желание профессионально развиваться характеризуют стремление педагога решать различные учебные задачи, нести личную ответственность за полученные результаты и грамотно выстраивать профессиональные взаимоотношения. Потребность педагога в общении, умение налаживать контакт, коммуникабельность и открытость к диалогу положительно отражается на его организаторских качествах, настойчивости в труде, а также самостоятельности в принятии решений. Также необходимо отметить, что повышение уровня внешней отрицательной мотивации, которая проявляется в стремлении педагога избежать критики со стороны коллег и руководства, возможных неприятностей, не способствует профессиональным достижениям. Педагог становится замкнутым, уходит от ответственности и не стремится к профессиональному взаимодействию.

Глава 3. Психологическое сопровождение педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности

3.1. Программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности

Полученные данные в рамках констатирующего этапа эксперимента позволили перейти к решению задач формирующего этапа, направленных на проверку возможности психологического развития исследуемых психологических характеристик педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности. Внешнее воздействие на педагогов было осуществлено с помощью реализации разработанной автором исследования программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей. Содержание программы предусматривает психологический тренинг с участниками эксперимента, итогом которого является психологическое развитие педагогов дополнительного образования детей.

Программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности содержит упражнения, направленные на развитие когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого, коммуникативного и операционального компонентов психики субъекта труда. В процессе тренинга осуществлялось целенаправленное воздействие на участников эксперимента с помощью групповых техник, способствующих активному вовлечению педагогов в тренинговую работу (установление контакта, выравнивание напряжения, ведение беседы) (Рисунок 15).

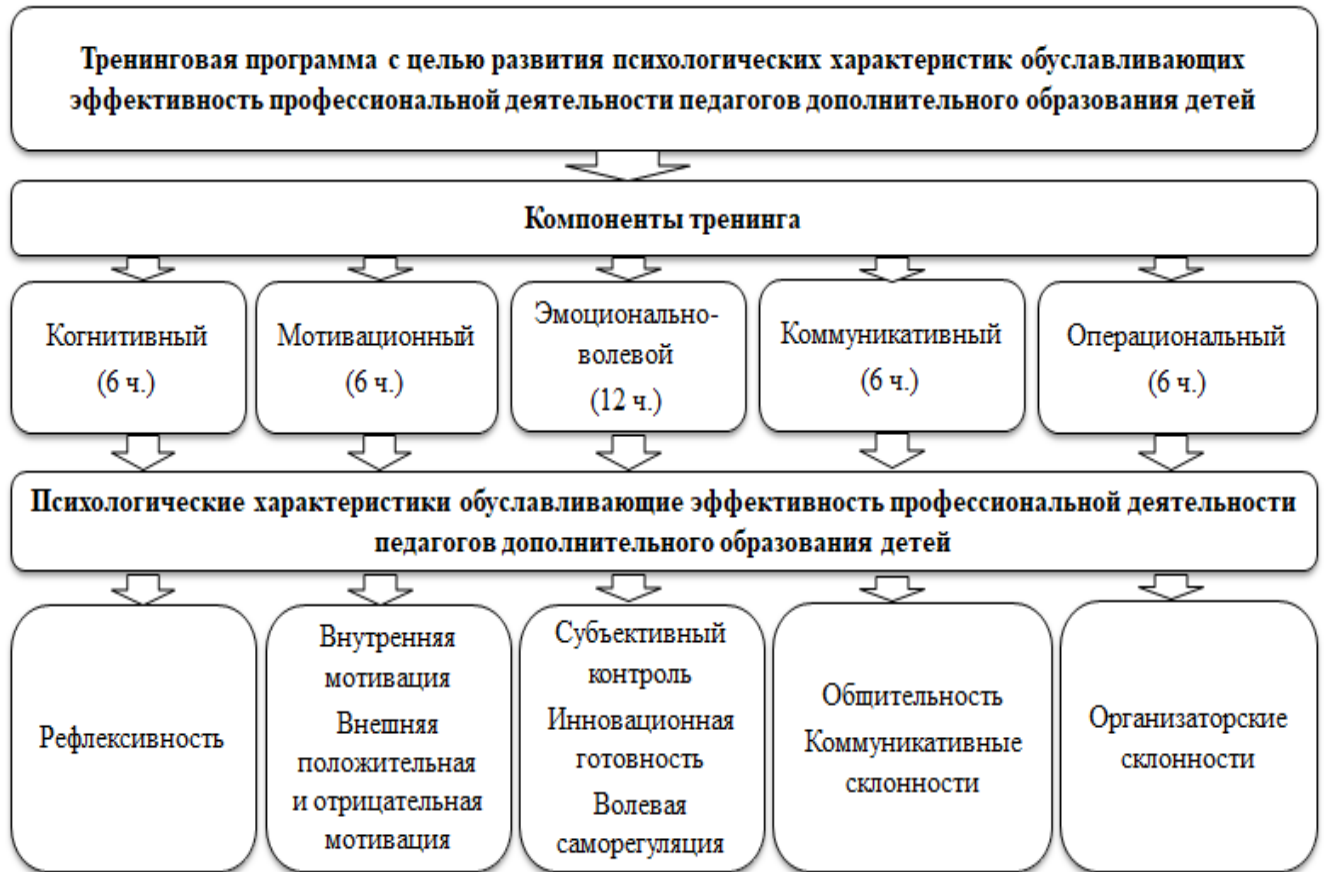


Рисунок 15 – Структура программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей

Программа психологического тренинга включает в себя курс из 6 занятий. Каждое занятие рассчитано на 6 академических часов интенсивной тренинговой работы. Общее время, запланированное программой тренинга, составило 36 часов (Приложение Ж). Разработка программы осуществлялась в соответствии с практическими рекомендациями по ведению психологического тренинга [5; 20; 52; 185; 189].

Для участия в формирующем этапе эксперимента были приглашены педагоги дополнительного образования детей, участвовавшие в констатирующем этапе исследования. Процедура распределения педагогов на контрольную и экспериментальную группу осуществлялась методом рандомизации. Случайное распределение участников эксперимента позволило исключить фактор внешнего вмешательства в выбор педагогов и тем самым обеспечить соответствие формирования групп реальным условиям. Общее количество педагогов, вошедших в экспериментальную группу, составило 30 человек, количество

человек, задействованных в контрольной группе, составило также 30 человек.

Отсутствие значимых различий между средними значениями психологических показателей педагогов в контрольной и экспериментальной группах подтверждается при помощи t-критерия Стьюдента (абсолютное значение). Таким образом, сравнительный анализ переменных, полученных в результате психологической диагностики педагогов в экспериментальной и контрольной группах до начала тренинга, позволил заключить, что группы не имеют значимых различий (Таблица 19). Однородность экспериментальной и контрольной групп отвечает базовому условию проведения эксперимента.

Таблица 19 – Значимость различий между числовыми показателями психологического исследования в экспериментальной и контрольной группах (по t-критерию Стьюдента)

Наименование характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента*
	ЭГ	КГ	
Рефлексивность	5,13	4,87	0,58
Внутренняя мотивация	3,68	3,67	0,09
Внешняя положительная мотивация	3,12	3,09	0,20
Внешняя отрицательная мотивация	3,55	3,65	0,55
Субъективный контроль	6,43	6,23	0,58
Инновационная готовность	5,33	5,13	0,56
Волевая саморегуляция	13,37	14,63	1,17
Общительность	12,77	13,50	0,57
Коммуникативные склонности	10,77	11,23	0,39
Организаторские склонности	13,17	11,60	1,70

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$); ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей направлена на комплексную тренинговую работу с психологическими компонентами личности педагога (когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, коммуникативный, операциональный), обеспечивая развитие психологических характеристик, влияющих на эффективность профессиональной деятельности.

Психологическая работа с участниками тренинга проходила в несколько этапов:

1. Подготовительный. На подготовительном этапе осуществляется подготовка педагогов к работе. Происходит включение всех участников эксперимента в тренинговую деятельность, активизация процессов самопознания, снятие психоэмоционального напряжения, создание комфортной, дружественной атмосферы, способствующей плодотворной работе.

2. Основной (развивающий). Основной этап является развивающим и направлен на формирование психологического профиля педагога, способствующего эффективности его профессиональной деятельности. Предполагается экспериментальное воздействие на психологические компоненты личности педагога: когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, коммуникативный и операциональный. Результаты психологической диагностики педагогов свидетельствуют об изменениях уровня выраженности психологических характеристик в сторону оптимального.

3. Контрольный (заключительный). На заключительном этапе тренинговой работы происходит совместное обсуждение достигнутых результатов, каждый участник тренинга проводит анализ собственных ощущений, высказываются мнения о полученном опыте, подводятся итоги занятия, осуществляется самоанализ и анализ психических процессов и состояний в сознании педагога.

Изменение уровня выраженности психологических характеристик педагогов дополнительного образования детей и оптимизация их психологического профиля в целях повышения эффективности профессиональной деятельности осуществлялись посредством развивающего комплекса упражнений (Таблица 20).

Таблица 20 – Содержание программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей

Психологический компонент	Название упражнения (основной этап тренинга)	Развивающее действие
Когнитивный	«Здесь и теперь»	Рефлексивность
	«Самодиагностика»	
	«Опыт»	
	«Рефлексивный круг»	
Мотивационный	«Хочу – не хочу, но делаю...»	Внутренняя мотивация
	«Осознание ответственности»	Внешняя положительная мотивация
	«Кластер»	Внешняя отрицательная мотивация
	«Десять бесплатных способов мотивации»	
Эмоционально-волевой	«Кто Я»	Субъективный контроль Инновационная готовность Волевая саморегуляция
	«Эмблема «Саморегуляция»	
	«Рекламный ролик»	
	«Ролевая игра»	
	«Полярные эмоции»	
	«Собеседование»	
	«К счастью... к сожалению...»	
	«Мозговой штурм наоборот»	
«Инновация»		
Коммуникативный	«Выступление»	Общительность Коммуникативные склонности
	«Трудности общения»	
	«Позиции»	
	«Психологический портрет»	
	«Передача чувств»	
Операциональный	«Решение проблем»	Организаторские склонности
	«Помоги другу»	
	«Да – Нет»	
	«Ценности»	
	«Сложный вопрос»	

В начале каждого занятия, обозначенного тренинговой программой, использовались упражнения, направленные на знакомство участников эксперимента друг с другом, укрепление их дружественных отношений и создание благоприятной атмосферы, способствующей дальнейшей плодотворной работе. Для этих целей использовались упражнения «Знакомство», «Приветствие», «А сегодня я лучше, чем вчера, потому что...», «Будущее», «Комплимент», «Мяч дружбы». В течение

основного этапа тренинга выполнялись упражнения, целью которых является развитие психологических качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Когнитивный компонент тренинга

В ходе выполнения когнитивного компонента тренинга использовались упражнения «Здесь и теперь», «Самодиагностика», «Опыт», «Рефлексивный круг». Педагоги ознакомились с основами процесса рефлексии, были выполнены задания, направленные на активизацию и развитие рефлексивных механизмов, в том числе ретроспективной, ситуативной и перспективной рефлексии.

Мотивационный компонент тренинга

Основной этап мотивационного компонента тренинга включал упражнения «Хочу – не хочу, но делаю...», «Осознание ответственности», «Кластер», «Десять бесплатных способов мотивации». Были созданы условия, содействующие прояснению собственных мотивов и потребностей, развитию мотивационной сферы педагога, развитию внутренней мотивации к профессиональному и личному росту, формированию оптимального баланса между внешней и внутренней мотивацией.

Эмоционально-волевой компонент тренинга

В состав эмоционально-волевого компонента тренинга вошли такие упражнения, как «Кто Я», «Эмблема «Саморегуляция», «Рекламный ролик», «Ролевая игра», «Полярные эмоции», «Собеседование», «К счастью... к сожалению...» «Мозговой штурм наоборот», «Инновация». Первый блок упражнений, связанный с развитием волевой саморегуляции, самостоятельности и ответственности в принятии решений, позволил развить педагогам позитивное самовосприятие, ознакомиться с понятием «саморегуляция», осознать важность процесса саморегуляции в профессиональной деятельности и выявить собственные трудности процесса саморегуляции. Также тренинг способствовал формированию позитивного эмоционального настроения, уверенности в собственных силах, профессионального самоутверждения. Второй блок упражнений отвечал за активизацию и развитие творческого мышления и воображения педагогов, их

креативности и инновационной готовности, а также снятия барьеров неопределенности при решении нестандартных ситуаций, решительности и гибкости реакции на меняющуюся обстановку.

Коммуникативный компонент тренинга

На этапе прохождения коммуникативного компонента тренинга применялись такие упражнения, как «Выступление», «Трудности общения», «Позиции», «Психологический портрет», «Передача чувств». Педагоги участвовали в мероприятиях, целью которых было развитие и совершенствование коммуникативной культуры и навыков общения, самооценки и оценки окружающих, выяснение существующих проблем в процессе общения, развитие средств вербальной и невербальной коммуникации.

Операциональный компонент тренинга

В рамках реализации операционального компонента тренинга использовались упражнения «Решение проблем», «Помоги другу», «Да – Нет», «Ценности», «Сложный вопрос». Данные упражнения ориентированы на развитие навыков разрешения проблемных ситуаций, выстраивания организационных целей и задач, развитие способностей, направленных на оценку различных жизненных ситуаций, умений определять и расставлять основные ценности и приоритеты, планировать шаги по достижению жизненных целей, умений принимать ответственные решения, отказывать и настаивать на своем, а также навыков взаимопонимания и взаимной помощи друг другу.

По завершении основного этапа тренинговой работы участники эксперимента переходили к заключительному этапу, где подводились итоги занятия. Участники высказывали собственное мнение о проведенном занятии, рассказывали о своих положительных и отрицательных ощущениях, в результате чего осуществлялся самоанализ и анализ психических процессов и их качественных изменений в сознании педагога.

Таким образом, разработанная программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности учитывает основные принципы

организации и проведения психологических тренингов. Психологическое развитие участников экспериментальной группы включало активное внешнее воздействие на психологические характеристики, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности.

3.2. Анализ результатов апробации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей, реализуемой в целях обеспечения эффективности их профессиональной деятельности

На заключительном (контрольном) этапе проведения эксперимента осуществлена повторная диагностика контрольной и экспериментальной групп (Приложение И). В результате диагностики выявлены и изучены изменения показателей исследуемых психологических характеристик педагогов, произошедшие после реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей, реализуемой в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности.

Анализ данных, полученных с помощью методики **А.В. Карпова «Диагностика уровня развития рефлексивности»**, указывает на то, что результаты участников опроса экспериментальной группы изменились после применения программы психологического тренинга. Педагогов с низким уровнем рефлексивности не зафиксировано. Тогда как до прохождения курса программы низкий уровень рефлексивности был обнаружен у 4 человек. Средний уровень рефлексивности, способствующий эффективности профессиональной деятельности, был отмечен у 23 человек, а до применения программы у 20 человек. Изменения показателей высокого уровня рефлексивности не существенны (7 человек после программы, 6 человек до программы). Уровень рефлексивности участников контрольной группы практически не изменился. Низкий уровень рефлексивности выявлен у 5 человек (6 человек до программы). Среднему уровню рефлексивности соответствует 21 человек (20 человек до программы). Количество человек с высоким

уровнем рефлексивности до и после применения программы осталось неизменным (4 человека) (Рисунок 16).

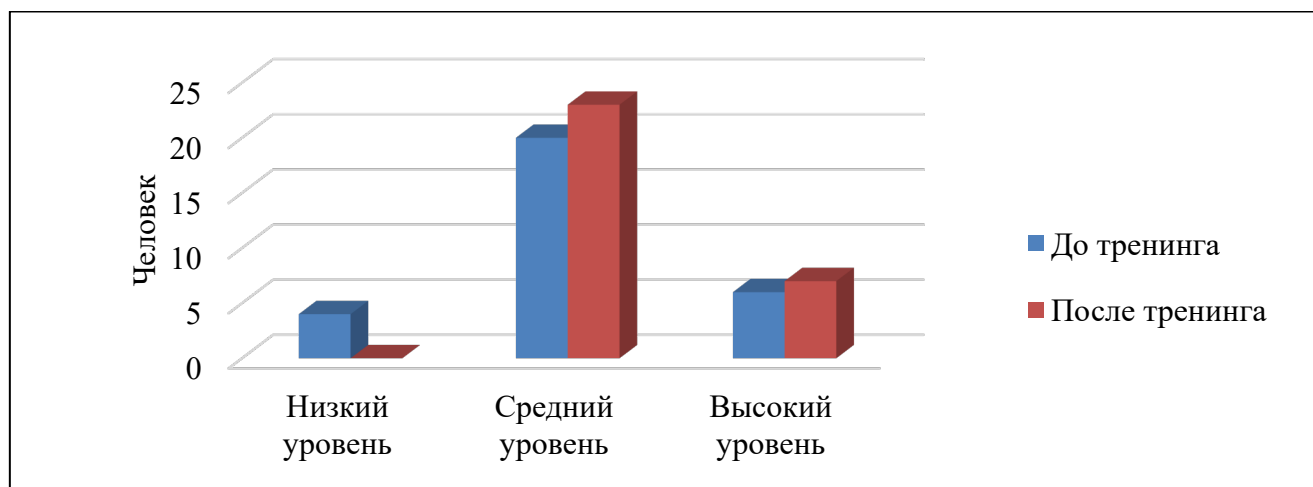


Рисунок 16 – Результаты формирующего этапа эксперимента по методике «Диагностика уровня развития рефлексивности» в экспериментальной группе

Интерпретация результатов психодиагностики подтверждает, что внешнее воздействие на психологические компоненты личности педагога является действенным инструментом развития рефлексивности. Психологическая работа с участниками экспериментальной группы позволила повысить низкий уровень рефлексивности до уровня педагогов, способных к самоанализу и осмыслению собственных поступков, действий и поведения окружающих их людей, а также проявляемых в процессе деятельности эмоций и чувств.

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе психологической диагностики уровня развития рефлексивности педагогов экспериментальной и контрольной групп после реализации программы выявил наличие значимых различий по t-критерию Стьюдента (абсолютное значение): $t_{Эмп} = 3,42$, при $p \leq 0,05$ (Таблица 21).

Таблица 21 – Значимость различий показателей рефлексивности в экспериментальной и контрольной группах после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование Характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента*
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Рефлексивность	6,13	4,93	3,42

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$).

Таким образом, подтверждается положительная динамика показателей педагогов экспериментальной группы, полученных при диагностике уровня развития рефлексивности. Наблюдается увеличение числа педагогов, соответствующих уровню рефлексивности, способствующему эффективности профессиональной деятельности. Полученные в ходе реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей результаты, свидетельствуют о психологических изменениях, связанных с преобразованием уровня рефлексивности в сторону оптимального у большинства участников эксперимента. Следовательно, данные анализа уровня рефлексивности педагогов подтверждают эффективность применения разработанных практических инструментов (тренинговой программы).

Исследование мотивационного комплекса участвующих в формирующем этапе эксперимента педагогов осуществлялось при помощи методики **К.Б. Замфир в модификации А.А. Реана «Диагностика мотивации профессиональной деятельности»**. Результаты, полученные в экспериментальной группе после применения программы, значительно отличаются от первичных (до реализации программы) результатов. Наблюдаются существенные изменения показателей, полученных по шкале внутренней мотивации: высокий уровень мотивации, соответствующий 5 баллам, набрали 20 человек (3 человека до программы), 4 балла набрали 9 человек (21 человек до программы), средний балл равный 3 выявлен у 1 человека (3 человека до программы), низкие показатели внутренней мотивации в количестве 1 и 2 баллов не были выявлены, тогда как до реализации программы 2 балла получили 3 человека, а 1 балл 0 человек.

Данные внешней положительной мотивации также подверглись некоторой корректировке: как до реализации программы психологического сопровождения педагогов, так и после не выявлен уровень внешней положительной мотивации, соответствующий крайним значениям (5 и 1 баллам), 4 балла выявлено у 12 человек (7 человек до программы), результаты среднего уровня (3 балла) не изменились и равны 18 человекам, 2 балла не было выявлено (5 человек до программы).

Динамика результатов диагностики внешней отрицательной мотивации

проявилась в следующих изменениях: 5 баллов не выявлено (1 человек до программы), снижение до 9 человек наблюдается по показателю в 4 балла (22 человека до программы), увеличение количества опрошенных до 10 человек зафиксировано на отметке в 3 балла (4 человека до программы), а также до 11 человек на отметке в 2 балла (3 человека до программы).

В контрольной группе значительных изменений не обнаружено. Высокий уровень внутренней мотивации: 5 баллов (6 человек после программы, 5 человек до программы), 4 балла (19 человек после программы, 19 человек до программы). Средний уровень внутренней мотивации равный 3 баллам набрали 3 человека (4 человека до программы). Показатели низкого уровня внутренней мотивации не изменились: 2 балла (1 человек после программы, 1 человек до программы), 1 балл (1 человек после программы, 1 человек до программы). Высокий уровень внешней положительной мотивации: 5 баллов (1 человек после программы, 0 человек до программы), 4 балла (7 человек после программы, 8 человек до программы). Средний уровень внешней положительной мотивации равный 3 баллам набрали 17 человек (18 человек до программы). Низкий уровень внешней положительной мотивации: 2 балла (4 человека после программы, 3 человека до программы), 1 балл (1 человек после программы, 1 человек до программы). Высокий уровень внешней отрицательной мотивации: 5 баллов (5 человек после программы, 4 человека до программы), 4 балла (16 человек после программы, 16 человек до программы). Средний уровень внешней отрицательной мотивации равный 3 баллам набрали 8 человек (9 человек до программы). Низкий уровень внешней отрицательной мотивации не изменился: 2 балла (1 человек после программы, 1 человек до программы), 1 балл (0 человек после программы, 0 человек до программы).

Анализ мотивационного комплекса участников формирующего этапа эксперимента позволил установить положительную динамику в экспериментальной группе. Так, количество педагогов, соответствующих оптимальному мотивационному комплексу, способствующему эффективности профессиональной деятельности, составило 25 человек (0 человек до программы).

В контрольной группе оптимальный мотивационный комплекс, при котором преобладание внутренней мотивации над внешней положительной мотивацией, а внешней положительной мотивации над внешней отрицательной мотивацией, выявлен у 2 человек (0 человек до программы) (Рисунок 17, 18, 19).

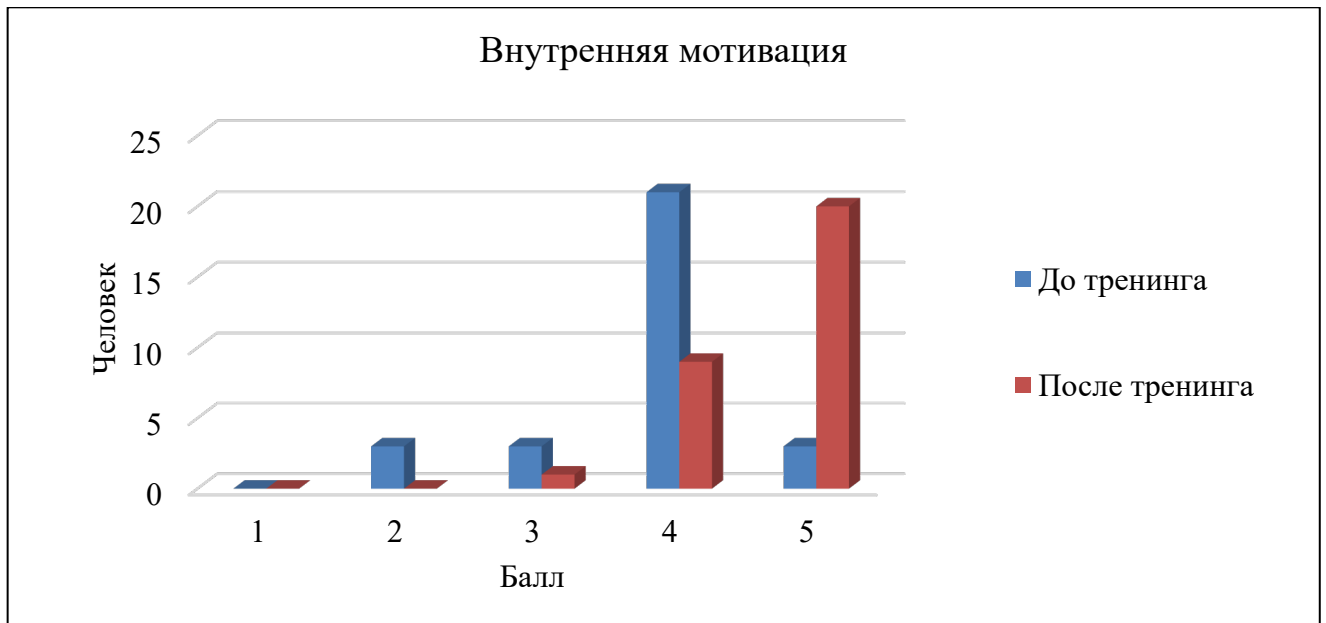


Рисунок 17 – Результаты формирующего этапа эксперимента по методике «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» в экспериментальной группе



Рисунок 18 – Результаты формирующего этапа эксперимента по методике «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» в экспериментальной группе

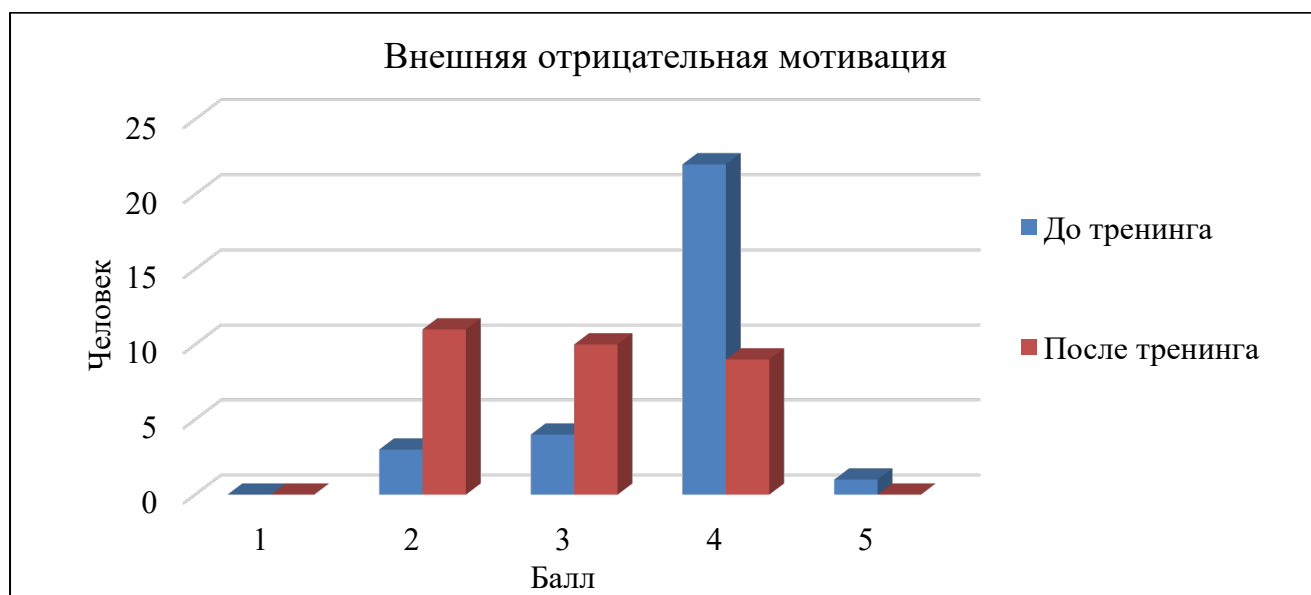


Рисунок 19 – Результаты формирующего этапа эксперимента по методике «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» в экспериментальной группе

Изменение показателей экспериментальной группы, полученных после применения программы по шкале внутренней мотивации, внешней положительной мотивации и внешней отрицательной мотивации, свидетельствуют о формировании у педагогов оптимального мотивационного комплекса.

Сравнительный анализ данных экспериментальной и контрольной групп, полученных по методике «Диагностика мотивации профессиональной деятельности» после реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей, выявил значимые различия по t-критерию Стьюдента (абсолютное значение): результаты по шкале внутренней мотивации $t_{ЭМП} = 5,06$, результаты по шкале внешней положительной мотивации $t_{ЭМП} = 2,17$, результаты по шкале внешней отрицательной мотивации $t_{ЭМП} = 4,92$, при $p \leq 0,05$ (Таблица 22).

Таблица 22 – Значимость различий показателей мотивации в экспериментальной и контрольной группах после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента*
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Внутренняя мотивация	4,43	3,60	5,06
Внешняя (+) мотивация **	3,42	3,13	2,17
Внешняя (-) мотивация ***	2,80	3,68	4,92

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$);

** (+) – внешняя положительная мотивация;

*** (-) – внешняя отрицательная мотивация.

Значимость различий исследуемых показателей мотивации в экспериментальной и контрольной группах после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента) позволяет говорить об эффективности применения программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей.

Таким образом, произошедшие после реализации тренинговой программы психологические изменения свидетельствуют о том, что для большинства педагогов экспериментальной группы внутренняя мотивация (удовлетворение от самого процесса и результатов деятельности, возможность самореализации) является определяющей в профессиональной деятельности. Укрепилось значение характеристик внешней положительной мотивации (материальные блага, карьерный рост, одобрение коллег) и уменьшилось влияние на деятельность внешней отрицательной мотивации (стремление избежать критики со стороны коллег и руководства, желание уйти от возможных наказаний и неприятностей).

Повторная диагностика участников эксперимента по методике **Дж. Роттер в модификации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинд «Оценка уровня субъективного контроля»** показала изменения, произошедшие в экспериментальной группе. Высокий уровень субъективного контроля, способствующий эффективности профессиональной деятельности, был выявлен у всех участников группы (30 человек), а до прохождения курса программы высокому уровню субъективного контроля соответствовали 24 человека. Низкий уровень субъективного контроля не был выявлен (6 человек до программы). Показатели уровня субъективного контроля участников контрольной группы практически не изменились. Высокий уровень

субъективного контроля был выявлен у 23 человек (22 человека до программы). Количество опрошенных с низким уровнем субъективного контроля составило 7 человек (8 человек до программы) (Рисунок 20).

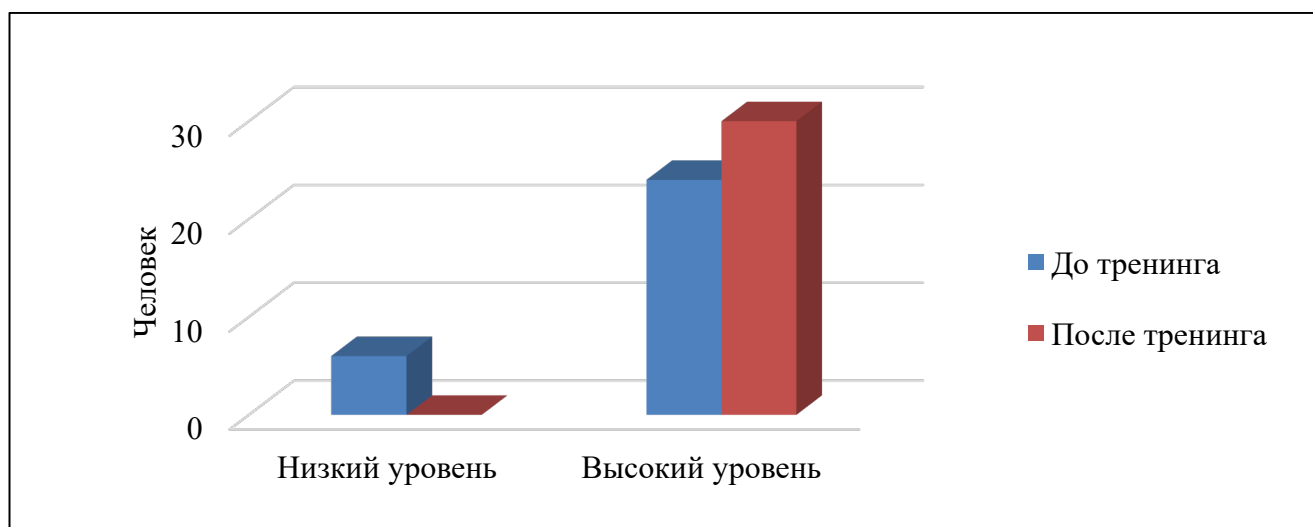


Рисунок 20 – Результаты формирующего этапа эксперимента по методике «Оценка уровня субъективного контроля» в экспериментальной группе

Сравнительный анализ данных, полученных по методике «Оценка уровня субъективного контроля» в экспериментальной и контрольной группах показал, что разница между результатами диагностики после реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей является существенной по t-критерию Стьюдента (абсолютное значение): $t_{Эмп} = 4,55$, при $p \leq 0,05$ (Таблица 23).

Таблица 23 – Значимость различий показателей субъективного контроля в экспериментальной и контрольной группах после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента*
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Субъективный контроль	7,73	6,30	4,55

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$).

Таким образом, реализованная в рамках эксперимента программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей позволила скорректировать психологические показатели по шкале субъективного контроля. Педагоги, имеющие низкий уровень субъективного контроля

до программы, показали результаты, соответствующие высокому уровню после программы. Полученные психологические изменения свидетельствуют о таких качествах педагога, как способность нести ответственность за принятые решения, а также уверенность, что определяющим фактором успеха в труде являются их собственные поступки и действия. Следовательно, полученные результаты участников экспериментальной группы после реализации программы свидетельствуют о психологических изменениях, направленных на повышение эффективности профессиональной деятельности

Результаты повторной диагностики, полученные по методике **В.В. Пантелеевой и Т.П. Кнышевой «Диагностика инновационной готовности персонала»**, показали существенные изменения среди участников экспериментальной группы. Высокий уровень инновационной готовности педагогов, способствующий эффективности профессиональной деятельности, был выявлен у 9 человек (0 человек до программы). Среднему уровню инновационной готовности соответствовали 20 опрошенных педагогов, тогда как до прохождения курса программы данный показатель равнялся 28 человекам. Низкий уровень инновационной готовности был выявлен у 1 человека (2 человека до программы). Показатели уровня инновационной готовности участников контрольной группы не подверглись существенным изменениям. Высокий уровень инновационной готовности не был выявлен (0 человек после программы, 0 человек до программы). Средний уровень инновационной готовности зафиксирован у 27 человек (28 человек до программы). Количество опрошенных с низким уровнем инновационной готовности составило 3 человека (2 человека до программы) (Рисунок 21).

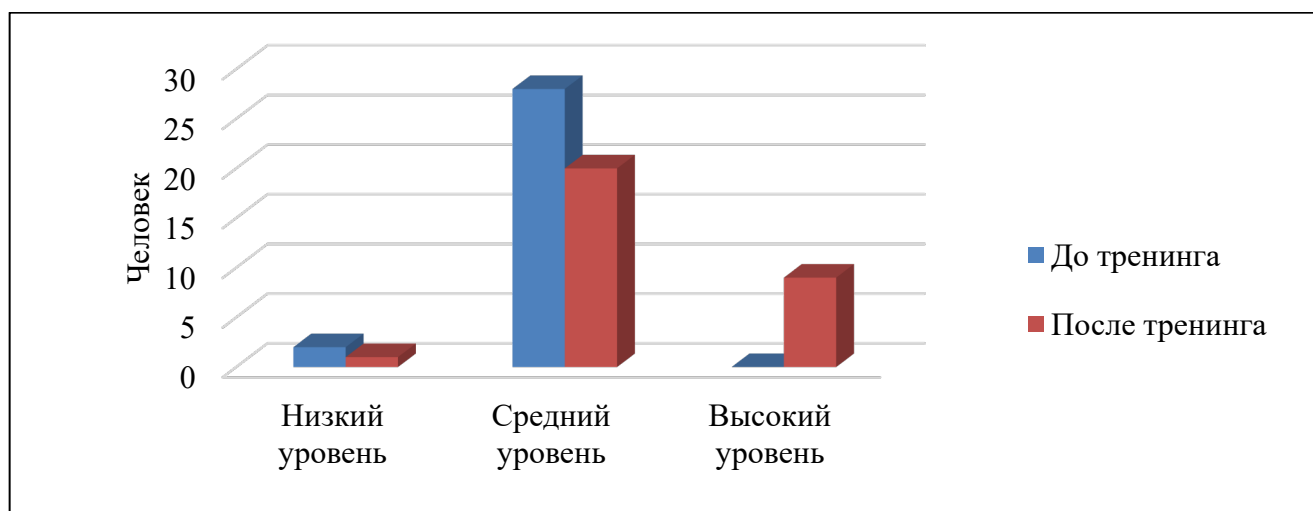


Рисунок 21 – Результаты формирующего этапа эксперимента по методике «Диагностика инновационной готовности персонала» в экспериментальной группе

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе психологической диагностики выраженности инновационной готовности педагогов после реализации программы, выявил значимые различия между результатами участников экспериментальной и контрольной групп по t-критерию Стьюдента (абсолютное значение): $t_{\text{мп}} = 4,58$, при $p \leq 0,05$ (Таблица 24).

Таблица 24 – Значимость различий показателей инновационной готовности в экспериментальной и контрольной группах после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента*
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Инновационная готовность	6,53	5,07	4,58

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{\text{кр}} = 2,002$).

Результаты формирующего этапа эксперимента продемонстрировали динамику показателей инновационной готовности педагогов экспериментальной группы. У большинства педагогов выявлены положительные изменения, характеризующие их психологическую готовность к инновациям, внедрению новых технологий в трудовой процесс, различным нововведениям и преобразованиям в профессиональной деятельности.

Таким образом, изменение показателей участников экспериментальной группы, полученных после применения программы, свидетельствует о динамике, направленной на увеличение уровня инновационной готовности педагогов

дополнительного образования детей.

Повторная диагностика по методике **А.В. Зверькова и Е.В. Эйдман «Исследование волевой саморегуляции»** позволила сделать вывод, что показатели участников экспериментальной группы заметно улучшились после реализации программы психологического сопровождения педагогов. Так, высокому уровню волевой саморегуляции стали соответствовать 27 человек, в то время как до прохождения курса программы высокий уровень волевой саморегуляции был зафиксирован у 17 человек. Соответственно, низкий уровень волевой саморегуляции показал снижение после прохождения участниками экспериментальной группы курса программы. Так, низкий уровень волевой саморегуляции был выявлен у 3 человек, а до прохождения курса программы данный показатель равнялся 13 человекам. В контрольной группе существенных изменений не обнаружено, а именно высокий уровень волевой саморегуляции был выявлен у 21 человека (20 человек до программы). Количество участников контрольной группы с низким уровнем волевой саморегуляции составило 9 человек (10 человек до программы) (Рисунок 22).

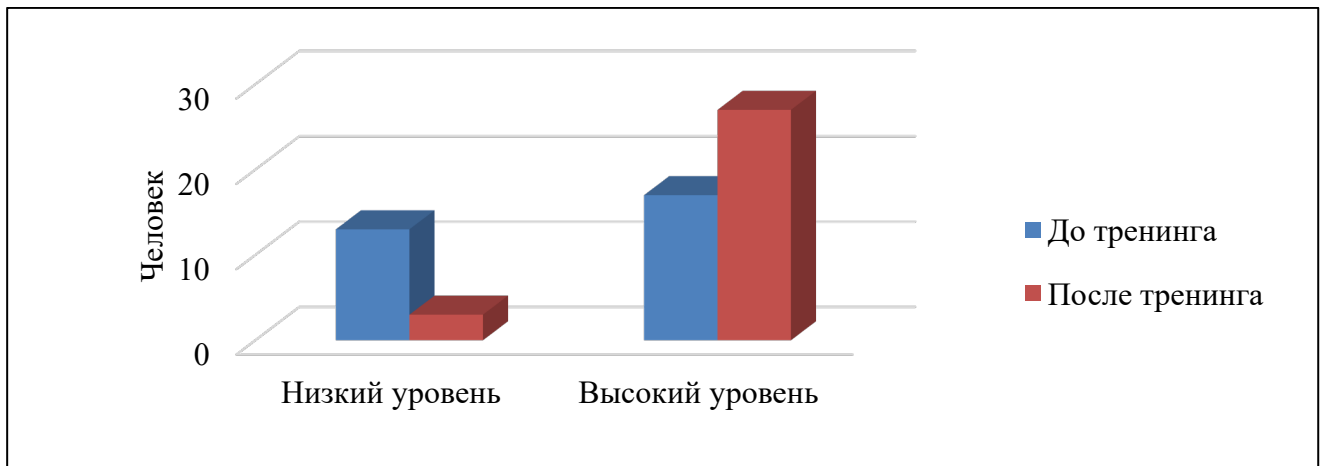


Рисунок 22 – Результаты формирующего этапа эксперимента по методике «Исследование волевой саморегуляции» в экспериментальной группе

Сравнительный анализ данных, полученных в экспериментальной и контрольной группах, показал, что разница между результатами диагностики уровня волевой саморегуляции после реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей существенна по t-критерию Стьюдента (абсолютное значение): $t_{Эмп} = 2,28$, при $p \leq 0,05$ (Таблица 25).

Таблица 25 – Значимость различий показателей волевой саморегуляции в экспериментальной и контрольной группах после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование Характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента*
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Волевая саморегуляция	17,00	14,80	2,28

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$).

По итогам формирующего этапа эксперимента можно заключить, что психологическое воздействие обеспечило развитие волевой саморегуляции педагогов дополнительного образования детей. Результаты психодиагностики, выявленные у большинства участников экспериментальной группы после реализации программы, свидетельствуют о способности педагогов управлять собственным поведением, сознательно контролировать и регулировать свои эмоциональные состояния и побуждения. Высокий уровень волевой саморегуляции педагогов указывает на сильные качества личности (настойчивость, самообладание), которые способствует достижению высоких профессиональных результатов.

Вследствие значимых изменений результатов психодиагностики участников экспериментальной группы после применения программы можно констатировать об оптимизации выраженности у них волевой саморегуляции в сторону оптимального и возможности формирования психологического профиля педагога, выполняющего профессиональную деятельность эффективно, посредством реализации программы психологического сопровождения педагогов.

Повторная диагностика уровня общительности педагогов дополнительного образования детей по методике **В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности»** показала, что после реализации программы психологического сопровождения показатели экспериментальной группы значительно изменились.

Высокий уровень общительности педагогов, способствующий эффективности профессиональной деятельности, был определен у 25 человек (16 человек до программы). Средний уровень общительности диагностировали у 5 человек, а до прохождения программы данный показатель составлял 13 человек.

Низкий уровень общительности не был выявлен (1 человек до программы). Показатели уровня общительности участников контрольной группы существенно не изменились. Высокому уровню общительности соответствовали 15 опрошенных педагогов (16 человек до программы). Средний уровень общительности обнаружен у 14 человек (13 человек до программы). Количество опрошенных с низким уровнем общительности не изменилось как до, так и после реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей и составило 1 человек. Установленная в ходе психологического исследования динамика изменений показателей общительности участников экспериментальной группы позволяет сделать вывод об увеличении числа педагогов, соответствующих уровню общительности, способствующему эффективности профессиональной деятельности (Рисунок 23).

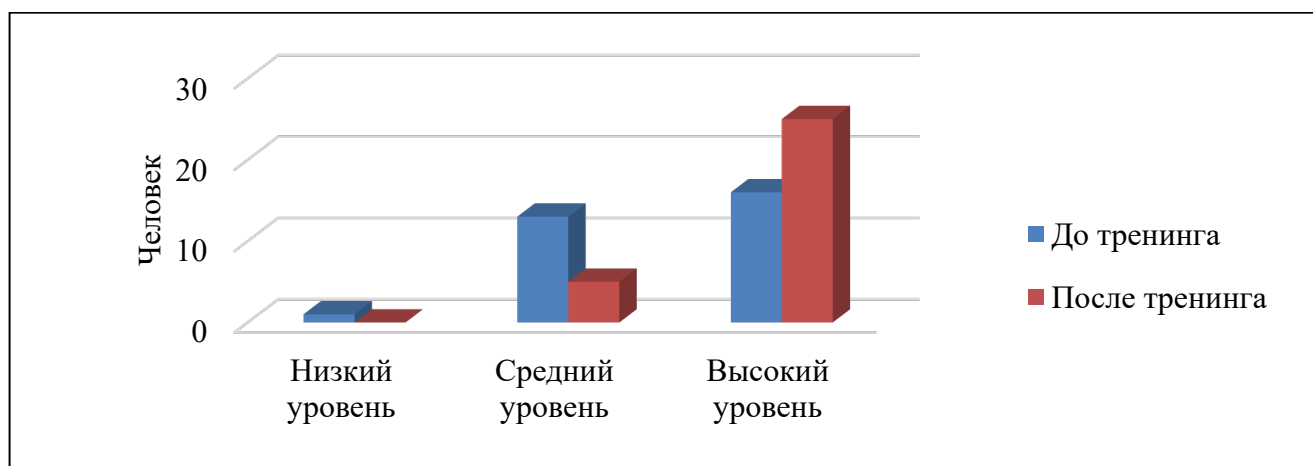


Рисунок 23 – Результаты формирующего этапа эксперимента по методике «Оценка уровня общительности» в экспериментальной группе

Сравнительный анализ данных, полученных в ходе психологической диагностики уровня общительности педагогов после реализации программы, выявил наличие значимых различий между участниками экспериментальной и контрольной групп по t-критерию Стьюдента (абсолютное значение): $t_{Эмп} = 3,05$, при $p \leq 0,05$ (Таблица 26).

Таблица 26 – Значимость различий показателей общительности в экспериментальной и контрольной группах после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование Характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента*
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Общительность	10,33	13,83	3,05

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$).

Данные, полученные в ходе формирующего этапа эксперимента, говорят о существенных психологических изменениях участников экспериментальной группы. Педагоги, принимавшие участие в психологическом тренинге и отвечавшие низкому и среднему уровню общительности, после реализации тренинговой программы показали результаты, соответствующие высокому уровню общительности. Следовательно, можно заключить, что реализация программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей является действенным практическим инструментом, обеспечивающим развитие личностных качеств педагогов. Экспериментальное воздействие на коммуникативный компонент личности педагога позволило повысить уровень общительности, который выражается в открытости к новым знакомствам, преодолении страха публичного выступления, неожиданностей в разговоре и трудностей, связанных с установлением профессиональных взаимоотношений.

Результаты повторной диагностики, полученные по методике **В.А. Синявского и Б.А. Федорошина «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей»**, показали существенные изменения, произошедшие среди участников экспериментальной группы. Высокий уровень коммуникативных склонностей, способствующий эффективности профессиональной деятельности, был определен у 18 человек (13 человек до программы). Показателям среднего уровня коммуникативных склонностей соответствовали 9 опрошенных педагогов, а до прохождения курса программы данный показатель равнялся 7 человекам. Низкий уровень коммуникативных склонностей снизился после реализации программы и был выявлен у 3 человек (10 человек до программы).

В контрольной группе показатели уровня коммуникативных склонностей участников не подверглись существенным изменениям. Высокий уровень был выявлен у 11 человек (10 человек до программы). Средний уровень обнаружен у 12 человек (13 человек до программы). Количество опрошенных с низким уровнем коммуникативных склонностей как до, так и после реализации программы осталось на уровне 7 человек.

Показатели организаторских склонностей участников экспериментальной группы также претерпели значительные изменения. Высокий уровень организаторских склонностей, необходимый педагогу для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности, был выявлен у 24 человек (17 человек до программы). Средний уровень организаторских склонностей был определен у 6 человек (10 человек до программы). Низкий уровень организаторских склонностей после реализации программы не был выявлен (3 человека до программы).

Показатели выраженности организаторских склонностей участников контрольной группы практически не изменились после реализации программы. Высокий уровень был диагностирован у 12 человек (11 человек до программы). Средний уровень выявлен у 12 человек (13 человек до программы). Изменения показателей низкого уровня организаторских склонностей не было зафиксировано (6 человек после программы, 6 человек до программы) (Рисунок 24, 25).

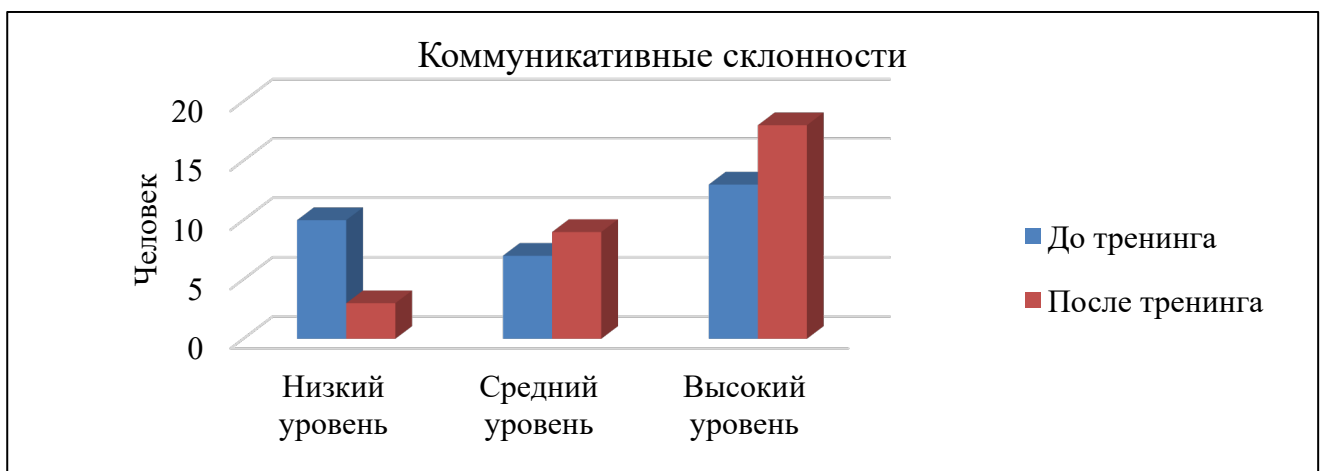


Рисунок 24 – Результаты формирующего этапа эксперимента по методике «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» в экспериментальной группе

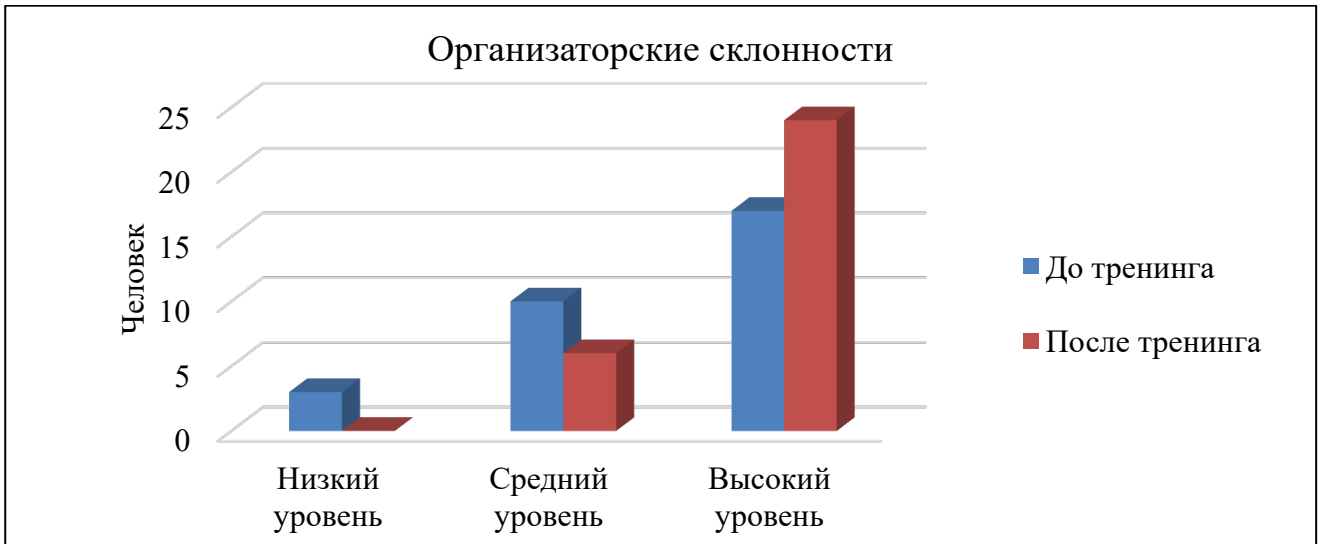


Рисунок 25 – Результаты формирующего этапа эксперимента по методике «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» в экспериментальной группе

Психологическая работа с коммуникативным и операциональным компонентами участников экспериментальной группы приводит к положительным изменениям, которые выражаются в способности налаживать контакт, грамотно и верно воспринимать и передавать информацию, в избирательности способов и техник общения, самоорганизации и организации учебного процесса, адекватном выборе средств и способов выполнения профессиональной деятельности.

Сравнительный анализ данных, полученных по методике «Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» после реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей, выявил значимые различия между участниками экспериментальной и контрольной групп по t-критерию Стьюдента (абсолютное значение): результаты по шкале коммуникативных склонностей $t_{Эмп}=2,23$, результаты по шкале организаторских склонностей $t_{Эмп}=3,57$, при $p \leq 0.05$ (Таблица 27).

Таблица 27 – Значимость различий показателей коммуникативных и организаторских склонностей в экспериментальной и контрольной группах после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента*
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Коммуникативные склонности	13,93	11,43	2,23
Организаторские склонности	15,20	12,03	3,57

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$).

Таким образом, изменения показателей экспериментальной группы, полученных после применения программы по шкале коммуникативных склонностей и организаторских склонностей, свидетельствуют о формировании у педагогов уровня выраженности коммуникативных и организаторских склонностей, соответствующего психологическому профилю эффективного в труде педагога.

Сравнение психодиагностических данных экспериментальной группы до и после реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей, а также показателей контрольной группы свидетельствует об изменениях, произошедших с участниками экспериментальной группы. Психодиагностические данные педагогов, принимавших участие в тренинговой программе, показали значимые различия по t-критерию Стьюдента (абсолютное значение) по всем исследуемым психологическим характеристикам, тогда как в контрольной группе значимых различий не зафиксировано (Таблица 28, 29).

Достигнутые в ходе эксперимента результаты указывают на эффективность применения программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей.

Таблица 28 – Значимость различий между числовыми показателями психологического исследования в экспериментальной группе до и после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента*
	до	после	
Рефлексивность	5,13	6,13	2,75
Внутренняя мотивация	3,68	4,43	4,93
Внешняя положительная мотивация	3,12	3,42	2,28
Внешняя отрицательная мотивация	3,55	2,80	4,34
Субъективный контроль	6,43	7,73	4,31
Инновационная готовность	5,33	6,53	3,47
Волевая саморегуляция	13,37	17,00	3,30
Общительность	12,77	10,33	2,42
Коммуникативные склонности	10,77	13,93	2,99
Организаторские склонности	13,17	15,20	2,50

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$).

Таблица 29 – Значимость различий между числовыми показателями психологического исследования в контрольной группе до и после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование характеристики	Средний балл		Показатель по t-критерию Стьюдента*
	до	после	
Рефлексивность	4,87	4,93	0,15
Внутренняя мотивация	3,67	3,60	0,33
Внешняя положительная мотивация	3,09	3,13	0,23
Внешняя отрицательная мотивация	3,65	3,68	0,18
Субъективный контроль	6,23	6,30	0,19
Инновационная готовность	5,13	5,07	0,20
Волевая саморегуляция	14,63	14,80	0,18
Общительность	13,50	13,83	0,24
Коммуникативные склонности	11,23	11,43	0,16
Организаторские склонности	11,60	12,03	0,44

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$).

В целях анализа динамики изменений объективных показателей эффективности профессиональной деятельности педагогов экспериментальной и контрольной групп до и после реализации курса программы был применен метод анализа документации. Оценка эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей осуществлялась

в соответствии с разработанным бланком объективной оценки труда педагогов. Профессиональные достижения педагогов до и после реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей оценивались по следующим критериям:

а) программно-методическая продуктивность (разработка дополнительных образовательных программ и обеспечение их выполнения, разработка учебно-методических и дидактических материалов);

б) результативность образовательного воздействия (участие обучающихся в конкурсах, выставках, олимпиадах, научно-практических конференциях, семинарах, социально ориентированных проектах, социально значимых общественных акциях, проведение родительских собраний, сохранность контингента обучающихся, соответствие образовательного процесса санитарно-эпидемиологическим требованиям и правилам по охране труда и технике безопасности);

в) профессионально-инновационная активность (использование современных технологий в образовательном процессе; участие педагога в научно-практических конференциях, семинарах, в составе жюри профессиональных конкурсов и конкурсов обучающихся, экспертных комиссий; публичное представление педагогического опыта);

г) профессиональное развитие (прохождение курсов повышения квалификации, стажировки, наличие почетных званий, профессиональных наград и других знаков отличия в труде).

До реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей (2022 г.) высокий уровень эффективности профессиональной деятельности не был зафиксирован среди участников экспериментальной группы. После реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей (2023 г.) показатели эффективности профессиональной деятельности продемонстрировали положительную динамику:

– показатели, характеризующие программно-методическую продуктивность

(разработка предусмотренной образовательным процессом документации и обеспечение ее выполнения): низкий уровень (0 человек после программы, 6 человек до программы), средний уровень (22 человека после программы, 24 человека до программы), высокий уровень (8 человек после программы, 0 человек до программы) (Рисунок 26);

– показатели, характеризующие результативность образовательного воздействия (взаимодействие с родителями, участие детей в мероприятиях различного уровня и формата, соблюдение санитарно-эпидемиологических требований и правил по технике безопасности и охране труда): низкий уровень (0 человек после программы, 9 человек до программы), средний уровень (20 человек после программы, 21 человек до программы), высокий уровень (10 человек после программы, 0 человек до программы) (Рисунок 27);

– показатели, характеризующие профессионально-инновационную активность (использование и внедрение в образовательный процесс инноваций, современных технологий, участие в профильных мероприятиях): низкий уровень (3 человека после программы, 21 человек до программы), средний уровень (23 человека после программы, 9 человек до программы), высокий уровень (4 человека после программы, 0 человек до программы) (Рисунок 28);

– показатели, характеризующие профессиональное развитие (освоение образовательных программ и практикумов, повышающих профессиональный уровень, награды, благодарности, поощрения и другие знаки отличия в профессиональной деятельности): низкий уровень (6 человек после программы, 24 человека до программы), средний уровень (21 человек после программы, 6 человек до программы), высокий уровень (3 человека после программы, 0 человек до программы) (Рисунок 29).

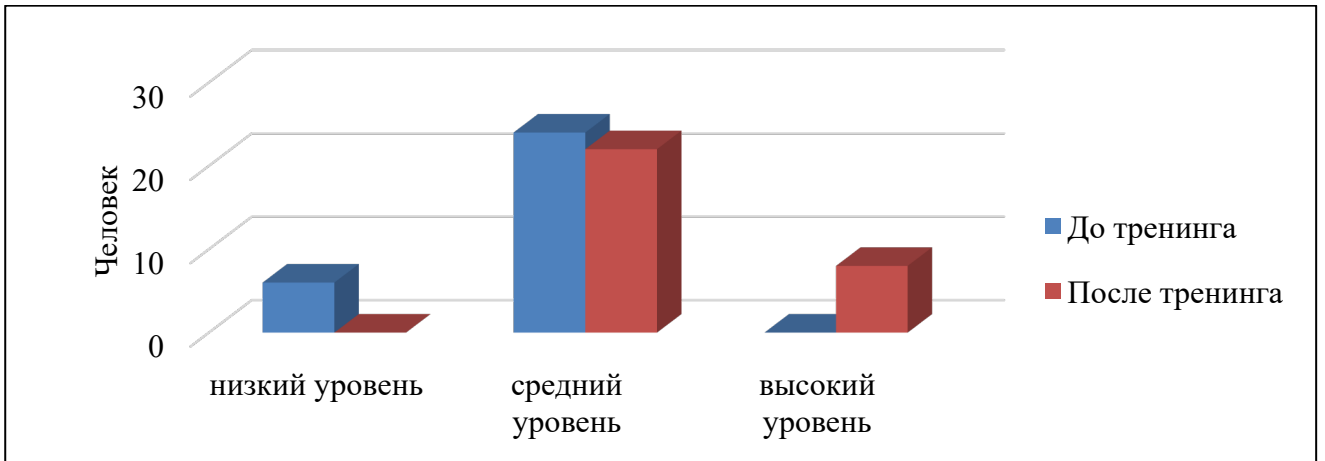


Рисунок 26 – Показатели эффективности профессиональной деятельности педагогов экспериментальной группы, характеризующие программно-методическую продуктивность

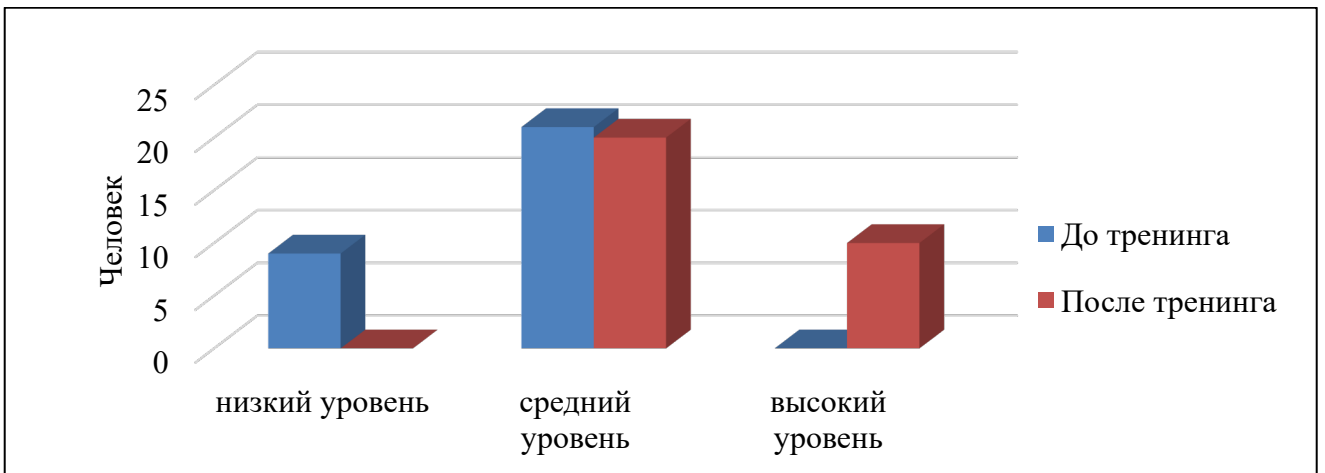


Рисунок 27 – Показатели эффективности профессиональной деятельности педагогов экспериментальной группы, характеризующие результативность образовательного воздействия

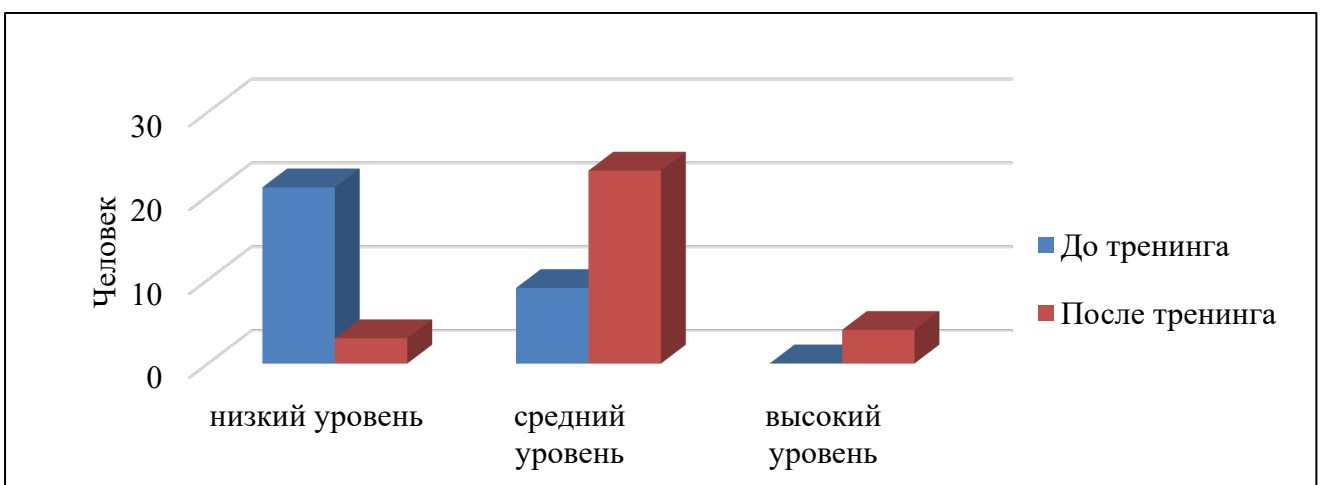


Рисунок 28 – Показатели эффективности профессиональной деятельности педагогов экспериментальной группы, характеризующие профессионально-инновационная активность

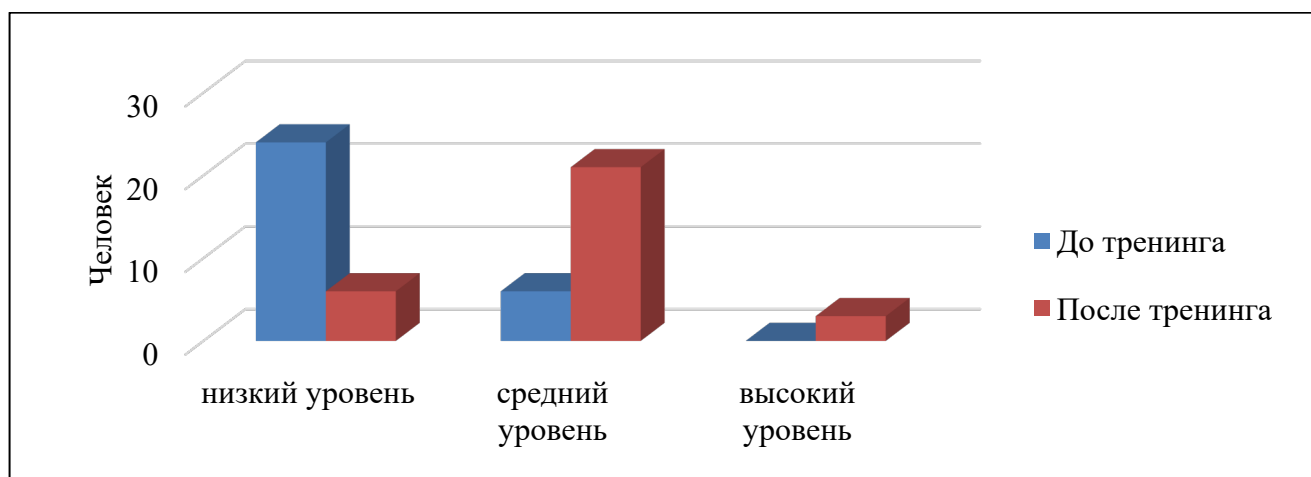


Рисунок 29 – Показатели эффективности профессиональной деятельности педагогов экспериментальной группы, характеризующие профессиональное развитие

Объективные показатели эффективности профессиональной деятельности участников контрольной группы после реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей практически не изменились:

– показатели, характеризующие программно-методическую продуктивность (разработка предусмотренной образовательным процессом документации и обеспечение ее выполнения): низкий уровень (7 человек после программы, 7 человек до программы), средний уровень (23 человека после программы, 23 человека до программы), высокий уровень (0 человек после программы, 0 человек до программы) (Рисунок 30);

– показатели, характеризующие результативность образовательного воздействия (взаимодействие с родителями, участие детей в мероприятиях различного уровня и формата, соблюдение санитарно-эпидемиологических требований и правил по технике безопасности и охране труда): низкий уровень (9 человек после программы, 10 человек до программы), средний уровень (21 человек после программы, 20 человек до программы), высокий уровень (0 человек после программы, 0 человек до программы) (Рисунок 31);

– показатели, характеризующие профессионально-инновационную активность (использование и внедрение в образовательный процесс инноваций, современных технологий, участие в профильных мероприятиях): низкий уровень

(22 человека после программы, 22 человека до программы), средний уровень (8 человек после программы, 8 человек до программы), высокий уровень (0 человек после программы, 0 человек до программы) (Рисунок 32);

– показатели, характеризующие профессиональное развитие (освоение образовательных программ и практикумов, повышающих профессиональный уровень, награды, благодарности, поощрения и другие знаки отличия в профессиональной деятельности): низкий уровень (24 человека после программы, 24 человека до программы), средний уровень (6 человек после программы, 6 человек до программы), высокий уровень (0 человек после программы, 0 человек до программы) (Рисунок 33).

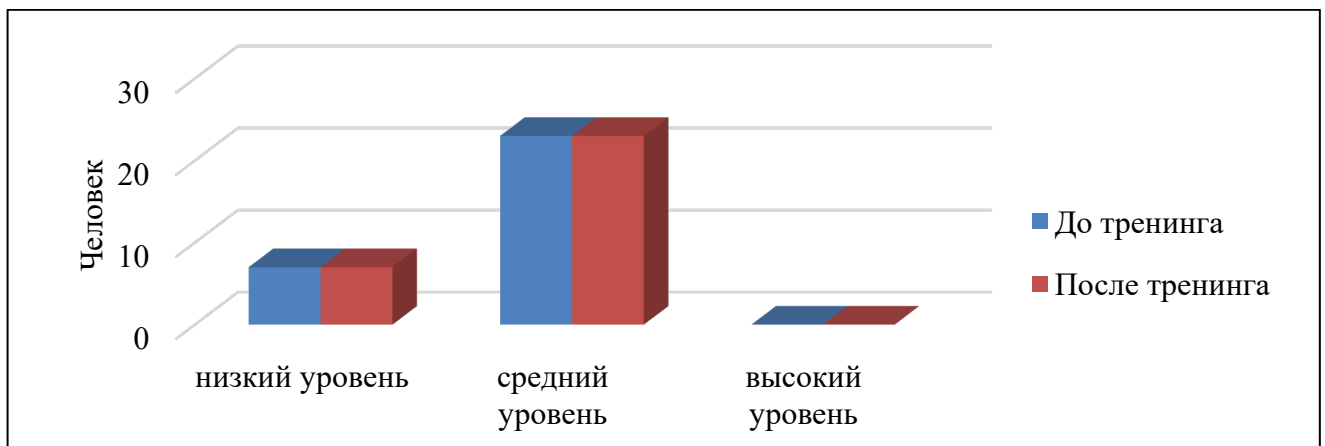


Рисунок 30 – Показатели эффективности профессиональной деятельности педагогов контрольной группы, характеризующие программно-методическую продуктивность

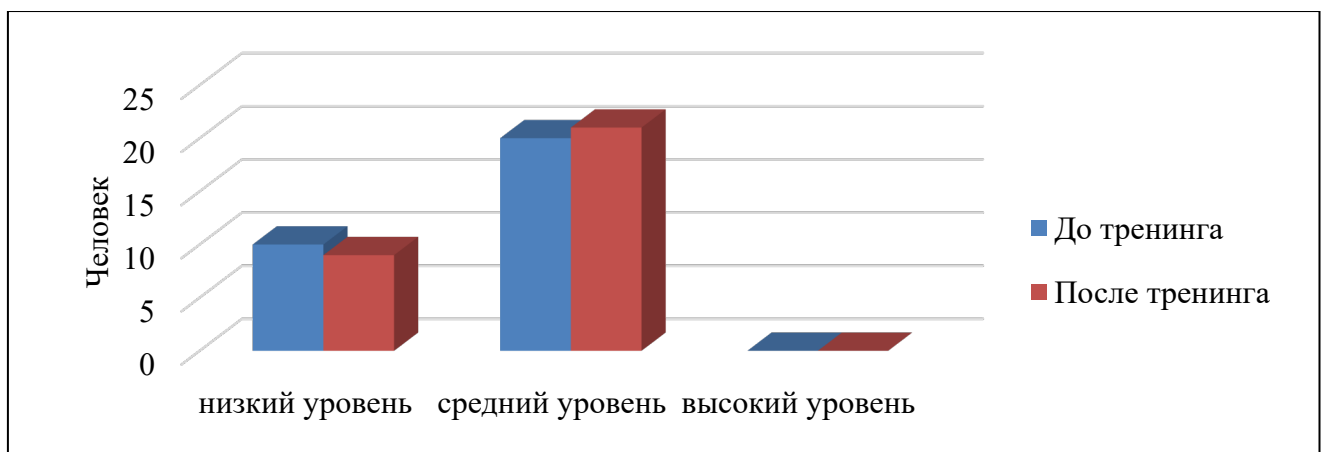


Рисунок 31 – Показатели эффективности профессиональной деятельности педагогов контрольной группы, характеризующие результативность образовательного воздействия

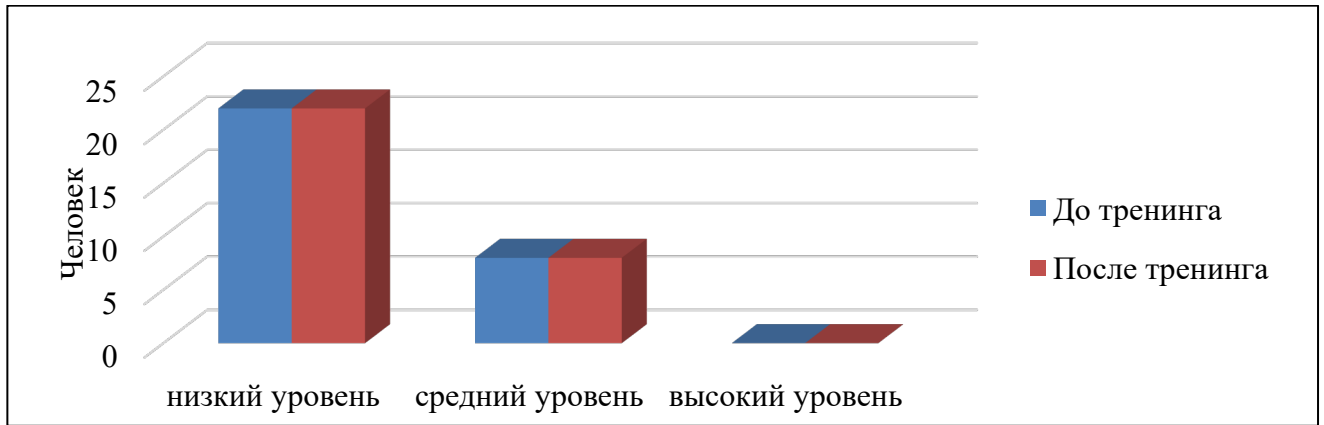


Рисунок 32 – Показатели эффективности профессиональной деятельности педагогов контрольной группы, характеризующие профессионально-инновационную активность

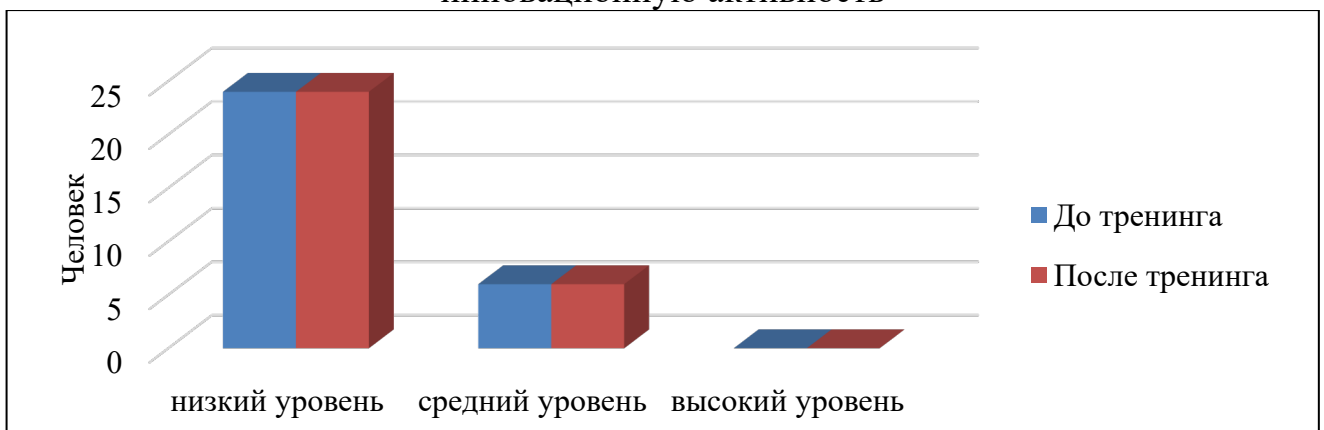


Рисунок 33 – Показатели эффективности профессиональной деятельности педагогов контрольной группы, характеризующие профессиональное развитие

Оценка статистической значимости различий по t-критерию Стьюдента (абсолютное значение) объективных показателей труда в контрольной группе до и после реализации программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей и в экспериментальной группе указывает на существенные изменения, произошедшие среди педагогов, участвующих в психологическом тренинге (Таблица 30).

Таблица 30 – Значимость различий объективных показателей эффективности профессиональной деятельности участников экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование критерий	Средний балл ЭГ		Показатель t-критерий Стьюдента*	Средний балл КГ		Показатель t-критерий Стьюдента*
	до	после		до	после	
Программно-методическая продуктивность	2,76	3,40	4,27	2,64	2,66	0,05
Результативность образовательного воздействия	2,87	3,49	5,14	2,85	2,87	0,12
Профессионально-инновационная активность	2,13	2,96	4,85	2,18	2,19	0,05
Профессиональное развитие	2,18	2,97	4,07	1,97	2,00	0,15

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$); ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Статистическая значимость различий по t-критерию Стьюдента (абсолютное значение) между входными и итоговыми объективными показателями участников контрольной и экспериментальной групп подтверждает гипотезу исследования о возможности повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов посредством реализации разработанной программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей (Таблица 31).

Таблица 31 – Значимость различий объективных показателей эффективности профессиональной деятельности между участниками экспериментальной и контрольной групп до и после формирующего этапа эксперимента (по t-критерию Стьюдента)

Наименование критерий	Средний балл		Показатель t-критерий Стьюдента*	Средний балл		Показатель t-критерий Стьюдента*
	до ЭГ	до КГ		после ЭГ	после КГ	
Программно-методическая продуктивность	2,76	2,64	0,55	3,40	2,66	4,57
Результативность образовательного воздействия	2,87	2,85	0,16	3,49	2,87	5,49
Профессионально-инновационная активность	2,13	2,18	0,31	2,96	2,19	5,08
Профессиональное развитие	2,18	1,97	1,01	2,97	2,00	4,89

Примечания: * – значимые отличия по t-критерию Стьюдента для $p \leq 0,05$ ($t_{кр} = 2,002$); ЭГ – экспериментальная группа; КГ – контрольная группа.

Анализ изменений объективных показателей эффективности труда педагога свидетельствует о положительной динамике, произошедшей среди участников экспериментальной группы после реализации программы, тогда как в контрольной группе существенных изменений не зафиксировано. Педагоги, принимавшие участие в психологическом тренинге, улучшили собственные трудовые показатели, характеризующие эффективность профессиональной деятельности: программно-методическая продуктивность (разработка дополнительных образовательных программ и обеспечение их выполнения, разработка учебно-методических и дидактических материалов); результативность образовательного воздействия (участие обучающихся в конкурсах, выставках, олимпиадах, научно-практических конференциях, семинарах, социально ориентированных проектах, социально значимых общественных акциях, проведение родительских собраний, сохранность контингента обучающихся, соответствие образовательного процесса санитарно-эпидемиологическим требованиям и правилам по охране труда и технике безопасности); профессионально-инновационная активность (использование современных технологий в образовательном процессе; участие в научно-практических конференциях, семинарах, в составе жюри профессиональных конкурсов и конкурсов обучающихся, экспертных комиссий; публичное представление педагогического опыта); профессиональное развитие (прохождение курсов повышения квалификации, стажировки, наличие почетных званий, профессиональных наград и других знаков отличия в труде).

Повторная диагностика участников контрольной и экспериментальной групп формирующего этапа эксперимента показала, что реализация программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей позволила осуществить развитие исследуемых психологических характеристик педагогов. Изменения уровня выраженности психологических характеристик в экспериментальной группе привели к формированию у большинства испытуемых психологического профиля, соответствующего эффективному в профессиональной деятельности педагогу. В результате реализации программы удалось изменить уровень рефлексивности педагогов, сформировать у них

оптимальный мотивационный комплекс, при котором внутренняя мотивация преобладает над внешней положительной мотивацией, а внешняя положительная мотивация над внешней отрицательной мотивацией, а также повысить уровень субъективного контроля, инновационной готовности, волевой саморегуляции, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей педагогов.

Таким образом, применяемые психологические инструменты обеспечили в рамках запланированного экспериментального исследования воздействие на психологические характеристики, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Следовательно, реализация программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей приводит к психологическим изменениям, способствующим эффективности профессиональной деятельности, что подтверждает выдвинутую в рамках экспериментального исследования гипотезу. Данные изменения имеют важное практическое значение, поскольку содействуют достижению высоких профессиональных результатов в соответствии с поставленными профессиональными целями.

Результаты экспериментального исследования позволяют сформировать перспективу развития полученного научного знания в решение схожих научных задач. Предлагается провести исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования; педагогов общего начального образования; педагогов общего основного образования; педагогов общего среднего образования; педагогов среднего профессионального образования; педагогов высшего образования; педагогов, осуществляющих свою деятельность при помощи дистанционных образовательных технологий.

Выводы по третьей главе

Проведенное экспериментальное исследование позволило решить третью задачу диссертационной работы, связанную с разработкой и реализацией программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей.

Программа психологического сопровождения, целью которой является повышение эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, включает комплекс упражнений, влияющий на психологические компоненты личности педагога (когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, коммуникативный, операциональный), обеспечивая развитие психологических характеристик педагогов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности.

Практическое применение программы позволило осуществить развитие психологических характеристик педагогов, в том числе: изменить уровень рефлексивности, сформировать оптимальный мотивационный комплекс, повысить уровень субъективного контроля, инновационной готовности, волевой саморегуляции, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей.

Психологические изменения педагогов, принимавших участие в предусмотренной программой психологического сопровождения тренинговой работе, положительно отразились на их способности к самоанализу и осмыслению собственных поступков, действий и поведения окружающих их людей, анализе и оценке эмоций и чувств, возникающих в процессе деятельности. У большинства педагогов сформировался оптимальный мотивационный комплекс, повысился уровень внутренней мотивации, укрепилось стремление профессионально развиваться, снизилось влияние на деятельность внешней отрицательной мотивации, желание уйти от возможных наказаний и неприятностей. Полученные психологические изменения свидетельствуют

о таких качествах педагога, как способность управлять собственным поведением, сознательно контролировать и регулировать свои эмоциональные состояния и побуждения, нести личную ответственность за принятые решения, проявлять настойчивость и самообладание в достижении профессиональных целей, преодолевать трудности, связанные с установлением профессиональных взаимоотношений, организовать себя и обучающихся на плодотворную работу.

Реализация программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей обеспечивает положительную динамику объективных показателей эффективности профессиональной деятельности, характеризующих программно-методическую продуктивность, результативность образовательного воздействия, профессионально-инновационную активность, профессиональное развитие.

Психологические изменения педагогов, прошедших курс программы психологического сопровождения, положительно повлияли на объективные показатели эффективности труда, в том числе улучшилось качество разработки дополнительных образовательных программ, учебно-методических и дидактических материалов, повысилась успеваемость обучающихся, была обеспечена сохранность контингента, соблюдение педагогами санитарно-эпидемиологических требований и правил по охране труда и технике безопасности, увеличилась активность детей в мероприятиях различного уровня и формата (конкурсы, выставки, олимпиады, научно-практические конференции, семинары, социально ориентированные проекты), педагоги стали охотнее использовать современные технологии в образовательном процессе, принимать участие в профессиональных мероприятиях (педагогические научно-практические конференции, конкурсы, семинары, экспертные комиссии), показатели публичного представления педагогического опыта (сайт, социальные сети, публикации в специализированных изданиях), профессионального развития (освоение образовательных программ и практикумов, повышающих профессиональный уровень) и профессиональных достижений педагогов (награды, благодарности, поощрения и другие знаки отличия в профессиональной

деятельности) также улучшились после реализации программы психологического сопровождения.

Таким образом, результаты экспериментального исследования свидетельствуют о высокой эффективности применения авторской программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей.

Экспериментальное исследование позволило решить третью задачу диссертационной работы, итогом которой является подтверждение третьей эмпирической гипотезы – реализация программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей повышает эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

Заключение

Результаты диссертационного исследования позволяют сделать вывод, что поставленные в рамках научного изучения психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей цели и задачи были достигнуты и решены в соответствии с исследовательской концепцией диссертационной работы.

1. Теоретический анализ научных подходов к исследованию эффективности профессиональной деятельности педагогов позволил сделать вывод, что эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей – это комплексная характеристика личности педагога, включающая совокупность качественных и количественных показателей его деятельности. При этом оценка эффективности труда педагога дополнительного образования детей осуществляется на основании анализа достигнутых профессиональных результатов в соотношении с поставленными целями и затраченными в процессе профессиональной деятельности ресурсами.

2. Профессиональная деятельность педагогов дополнительного образования детей сопряжена с инновационной деятельностью и протекает в инновационной среде. Инновационная среда профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей рассматривается как совокупность условий (организационных, предметно-технологических, социальных, психологических), способствующих повышению качества образования и самореализации личности педагога. Организационные условия выражаются разнообразием современных форм, методов, способов и приемов, обеспечивающих всестороннее развитие подрастающего поколения. Предметно-технологические условия составляют материально-технический комплекс инновационной среды, включая высокотехнологичное оборудование и современный инвентарь. Социальные условия проявляются в эффективности информационного взаимодействия между участниками образовательных

отношений. Психологические условия обеспечиваются психологической готовностью педагога к инновационной деятельности.

3. Теоретико-методологический анализ научных подходов к пониманию психологической сущности эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей раскрыл недостаточность изученности вопроса эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей в рамках психологии труда, а также влияния на деятельность психологической составляющей личности педагога.

4. Научное исследование позволило обосновать психологическое содержание эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, которое представляет собой целостную систему взаимосвязанных и взаимовлияющих друг на друга психологических компонентов: когнитивного, мотивационного, эмоционально-волевого, коммуникативного, операционального.

5. Концептуально-теоретическое психологическое моделирование профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, основанное на системном исследовании труда педагога, позволило разработать теоретическую модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей.

6. Теоретическая модель психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей состоит из двух блоков: структурно-функциональный; предметно-содержательный.

«Структурно-функциональный» – психологические компоненты эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей: когнитивный (познавательные способности, самоанализ и самовосприятие собственной активности, происходящих процессов деятельности), мотивационный (внутренние и внешние мотивы побуждающие к деятельности), эмоционально-волевой (саморегуляция поведения, личностная ответственность, созидательная активность), коммуникативный (способность к профессиональному взаимодействию, налаживанию контакта, ведению диалога), операциональный

(организация деятельности обеспечивающая решение профессиональных задач).

«Предметно-содержательный» – психологические характеристики, обуславливающие эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей: рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности. Уровень выраженности данных характеристик формирует психологический профиль эффективного в профессиональной деятельности педагога.

7. Психологические условия эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей – это система взаимосвязанных и взаимовлияющих психологических компонентов и характеристик: когнитивного (рефлексивность); мотивационного (мотивация); эмоционально-волевого (субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция); коммуникативного (общительность, коммуникативные склонности); операционального (организаторские склонности), обуславливающих эффективное функционирование профессиональной деятельности педагогов.

8. Психологическая система профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей представляет собой единую структуру взаимосвязанных компонентов труда педагога (мотив деятельности, цель деятельности, принятие решения, программа деятельности, профессионально важные качества педагога, результат деятельности), направленных на достижение цели профессиональной деятельности и решение конкретных трудовых задач.

9. На основании анализа документации, регламентирующей профессиональную деятельность педагогов дополнительного образования детей, определены объективные критерии эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей. Перечень объективной оценки труда педагогов дополнительного образования детей составили характеристики, отражающие программно-методическую продуктивность (разработка дополнительных образовательных программ и обеспечение их выполнения, разработка учебно-методических и дидактических

материалов); результативность образовательного воздействия (участие обучающихся в конкурсах, выставках, олимпиадах, научно-практических конференциях, семинарах, социально ориентированных проектах, социально значимых общественных акциях, проведение родительских собраний, сохранность контингента обучающихся, соответствие образовательного процесса санитарно-эпидемиологическим требованиям и правилам по охране труда и технике безопасности); профессионально-инновационную активность (использование современных технологий в образовательном процессе; участие педагога в научно-практических конференциях, семинарах, в составе жюри профессиональных конкурсов и конкурсов обучающихся, экспертных комиссий; публичное представление педагогического опыта); профессиональное развитие (прохождение курсов повышения квалификации, стажировки, наличие почетных званий, профессиональных наград и других знаков отличия в труде).

10. В результате психологической диагностики педагогов дополнительного образования детей, отвечающих высоким объективным показателям эффективности профессиональной деятельности выявлен психологический профиль эффективного в профессиональной деятельности педагога. К показателям психологического профиля относятся высокий уровень субъективного контроля, инновационной готовности, волевой саморегуляции, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей, средний уровень рефлексивности, мотивационный комплекс, при котором уровень внутренней мотивации больше уровня внешней положительной мотивации, а уровень внешней положительной мотивации больше уровня внешней отрицательной мотивации.

11. Анализ данных психологического исследования педагогов, участвовавших в эмпирическом исследовании, позволил установить, что высокий процент (более пятидесяти) участников соответствует психологическому профилю эффективного в профессиональной деятельности педагога по показателям уровня развития субъективного контроля, волевой саморегуляции, общительности, рефлексивности, коммуникативных и организаторских

склонностей и в основном не соответствует по показателям уровня развития инновационной готовности и оптимального мотивационного комплекса.

12. Разработанная и апробированная в ходе диссертационного исследования программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей позволяет оптимизировать психологический профиль педагогов в целях обеспечения эффективности их профессиональной деятельности. Психологическое сопровождение педагогов обеспечило развитие психологических характеристик (рефлексивность, мотивация, субъективный контроль, инновационная готовность, волевая саморегуляция, общительность, коммуникативные и организаторские склонности), обуславливающих эффективность профессиональной деятельности.

13. Результаты диссертационного исследования позволили сделать выводы, подтверждающие гипотезу исследования: эффективность профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей обусловлена психологическими условиями (уровень развития психологических характеристик: рефлексивности, мотивации, субъективного контроля, инновационной готовности, волевой саморегуляции, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей), совокупность которых определяет психологический профиль эффективного в профессиональной деятельности педагога.

14. Полученные в ходе теоретического и экспериментального исследования результаты позволили сформировать перечень практических рекомендаций для организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также специалистов, занимающихся подготовкой и психологическим сопровождением кадров.

15. В целях повышения эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей рекомендуется организациям, осуществляющим образовательную деятельность, использовать подобранный психодиагностический комплекс исследования психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов, а также

разработанную автором диссертационного исследования программу психологического сопровождения педагогов.

16. Рекомендовать организациям, реализующим программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников, внедрить в учебный процесс курс «Психологическая подготовка педагога». Предлагается включить в основу курса тренинговую работу (согласно разработанной автором диссертационного исследования программе), направленную на развитие психологических компонентов (когнитивный, мотивационный, эмоционально-волевой, коммуникативный, операциональный).

17. Руководителям кадровых и психологических служб организаций, осуществляющих образовательную деятельность, предложить в целях психологического мониторинга педагогического состава, профессионального отбора и профессиональной аттестации педагогических кадров использовать в своей работе психодиагностический комплекс (примененный автором диссертационного исследования), позволяющий оценивать психологический профиль педагога (уровень выраженности психологических характеристик), влияющий на эффективность профессиональной деятельности.

18. Руководителям организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в процессе принятия решения о профессиональном развитии педагогов и в целях качественного подбора педагогического персонала рекомендуется учитывать результаты диагностики психологических характеристик педагогов, влияющих на эффективность профессиональной деятельности. Использовать в качестве оптимальных показателей высокий уровень субъективного контроля, инновационной готовности, волевой саморегуляции, общительности, коммуникативных и организаторских склонностей, средний уровень рефлексивности, высокий уровень внутренней мотивации, средний уровень внешней положительной мотивации, низкий уровень внешней отрицательной мотивации.

Список литературы

1. Акимов, С. С. Оценка эффективности управления развитием учреждения дополнительного образования детей / С. С. Акимов // Молодой ученый. – 2014. – № 16 (75). – С. 317–319.
2. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Под общ. ред. Ф. И. Иващенко, Я. Л. Коломинского. – Минск : Вышэйшая школа, 1980 – 176 с.
3. Алексеев Н. Г. Рефлексия и формирование способа решения задач / Н. Г. Алексеев. – Москва, 2002. – 136 с.
4. Алмазова, И. Г. Инновационная образовательная среда как инструмент успешной преемственности образования детей в дошкольном учреждении и начальной школе / И. Г. Алмазова // Гуманитарный научный вестник. – 2023. – № 11. – С. 31–37.
5. Андреева, О. С. Психотехники и тренинги (организация и проведение тренинговых занятий) : учебное пособие / О. С. Андреева ; Тюменский гос. ун-т, Ин-т дистанционного образования, Ин-т психологии, педагогики, социального управления. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2010. – 171 с.: ил.
6. Анцупов, А. Я. О способах оценки результатов деятельности / А. Я. Анцупов // Психология обучения. – 2018. – № 12. – С. 15–24.
7. Атаханов, Р. Методологические подходы к анализу содержания и структуры профессиональной педагогической деятельности / Р. Атаханов // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 5. – С. 100–105.
8. Байбородова, Л. В. Технологии педагогической деятельности / Л. В. Байбородова, Е. Б. Кириченко, С. Л. Паладьев, И. Г. Харисова. Том Часть 2. – Издание 2, исправленное и дополненное. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2017. – 319 с.
9. Басимов, М. М. Исследование системы профессиональных качеств и требований в деятельности учителя при синергетическом подходе / М. М. Басимов, И. В. Семчук, Л. Д. Сыркин. – Москва : Издательский дом «ИМЦ», 2022. – 256 с.

10. Батаршев, А. В., Диагностика профессионально важных качеств / А. В. Батаршев, И. Ю. Алексеева, Е. В. Майорова. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 192 с: ил. – (Серия «Практическая психология»).
11. Батаршев, А. В. Диагностика способности к общению / А. В. Батаршев. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 176 с.: ил. – (Серия «Практическая психология»).
12. Бизяева, А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
13. Бичева, И. Б. О готовности преподавателей к инновационным преобразованиям в учебно-профессиональной деятельности / И. Б. Бичева, А. Г. Китов // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2014. – № 6 (25). – С. 45.
14. Большая энциклопедия психологических тестов / Автор-составитель А. Карелин. – Москва : Изд-во «ЭКСМО», 2007. – 416 с.
15. Бонкало, Т. И. Психологические основы профессиональной деятельности : Учебно-методическое пособие для обучающихся по направлениям медицинского образования / Т. И. Бонкало, О. Б. Полякова. – Москва : Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента, 2021. – 326 с.
16. Бордовская, Н. В. Педагогика : Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 299 с. – (Учебник нового века).
17. Букарадзе, А. Б. Мотивация труда педагогов / А. Б. Букарадзе. – Москва : Сентябрь, 2005. – 192 с.
18. Булганина, С. В. К вопросу о трудовой мотивации / С. В. Булганина, С. М. Мальцева, В. П. Гоголина, С. О. Голованова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Том 9. – № 2 (31). – С. 31–33.
19. Бурлаков, И. И. Контроль качества профессиональной деятельности преподавателя / И. И. Бурдаков // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 10. – С. 45–48.
20. Вачков, И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И. В. Вачков. – Москва : Эксмо, 2007. – 416 с. – (Образовательный стандарт XXI).

21. Вербицкий, А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. Вербицкий // Высшее образование России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.
22. Волкова, М. Н. Деятельностный подход и категория деятельности в психологии : учебное пособие / М. Н. Волкова. – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2007. – 78 с.
23. Вольтова, О. А. Оценка профессиональной деятельности учителя : методическое пособие / О. А. Вольтова. – Санкт-Петербург : Рос. Гос. Пед. Ун-т им. А.И. Герцена, 2011. – 64 с.
24. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульф. – Москва : Просвещение, 1989. – 112 с.
25. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика-пресс, 1996. – 536 с. – (Психология: Классические труды).
26. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский ; под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – Москва : Педагогика, 1982. – 488 с.: ил. – (Акад. пед. Наук СССР).
27. Гильмидинова, Т. В. Парадигмы современного российского образования / Т. В. Гильмидинова // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2023. – № 4(64). – С. 35–41.
28. Гильмидинова, Т. В. Педагогическое сопровождение инновационной деятельности педагогов в учреждении дополнительного образования детей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гильмидинова Татьяна Викторовна ; Кубанский государственный университет. – Краснодар, 2015. – 198 с. : ил.
29. Глава 3. Практики формирования профессиональной мотивации в условиях цифровой среды / О. А. Мусатова, Д. В. Гандер, Т. А. Ратанова [и др.] // Цифровая реальность: субъекты, практики. – Екатеринбург : Автономная некоммерческая организация высшего образования «Гуманитарный университет», 2021. – С. 93–117.
30. Глушко, А. Н. Изменение мотивации спортсменов с ростом уровня мастерства / А. Н. Глушко, Ю. А. Елбаев // Психология обучения. – 2018. – № 12. – С. 25–33.

31. Гнездилов, Г. В. Психологические особенности образовательной деятельности / Г. В. Гнездилов, Н. В. Павлов, С. А. Огнев // Человеческий капитал. – 2016. – № 4(88). – С. 47–49.

32. Голованов, В. П. Современное дополнительное образование детей и взрослых как эффективная модель наставничества / В. П. Голованов // Про-ДОД. – 2023. – № 6(48). – С. 15–26.

33. Гордеева, Т. О. Психология мотивации достижения / Т. О. Гордеева. – Москва : Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

34. ГОСТ Р ИСО 9000–2015. Системы менеджмента. Основные положения и словарь : национальный стандарт Российской Федерации : издание официальное : утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 28 сентября 2015 г. № 1390-ст : введен впервые : дата введения 2015-11-01 / подготовлен ОАО «ВНИИС». – Москва : Стандартинформ, 2015. – 49 с.

35. ГОСТ Р 7.0.11-2011. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Диссертация и автореферат диссертации. Структура и правила оформления : национальный стандарт Российской Федерации : издание официальное : утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 13 декабря 2011 г. № 811-ст : введен впервые : дата введения 2012-09-01 / подготовлен ОАО «ВНИИС». – Москва : Стандартинформ, 2012. – 18 с.

36. Григорович, Л. А., Педагогика и психология : учебное пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – Москва : Гардарики, 2003. – 480 с.

37. Громова, М. В. Современные профессиональные требования к педагогам дополнительного образования детей / М. В. Громова // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия гуманитарные науки. – 2013. – № 1 (23). – С. 36–40.

38. Гуров, В. А. Развитие мотивации педагогической деятельности педагогов дополнительного образования детей : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : автореферат диссертации на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гуров Владимир Александрович ; Калининградский государственный университет. – Калининград, 2005. – 24 с.

39. Гусякова, Н. И. Профессиональное сознание учителя : психологический аспект / Н. И. Гусякова ; Под редакцией Н. И. Гусяковой. – Челябинск : Издательство Челябинского государственного университета, 2013. – 284 с.

40. Гюлер, Йылдыз Т. Изучение навыков саморегуляции в зависимости от особенностей взаимодействия педагога и ребенка / Т. Йылдыз Гюлер, Х. Г. Эртюрк Кара, Э. Финдык Танрибуйурду, М. Гонен // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 6 (88). – С. 72–79.

41. Данилов, О. Е. Инновационная образовательная среда педагогического ВУЗа / О. Е. Данилов // Современные вопросы устойчивого развития общества в эпоху трансформационных процессов : сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Москва, 12 декабря 2022 года. – Москва: Алеф, 2022. – С. 21–26.

42. Декина, Е. В. Эффективная мотивация к инновационной деятельности у педагогов дополнительного образования, взаимодействующих с различными категориями детей / Е. В. Декина, К. С. Шалагинова // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 1(58). – С. 385–389.

43. Демьянова, О. Ю. Теоретические основы оценки готовности педагогов к инновационной деятельности / О. Ю. Демьянова // Вопросы науки и образования. – 2020. – № 1 (85). – С. 64–74.

44. Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С. Г. Косарецкий, М. Е. Гошин, А. А. Беликов и др.; под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 277, [3] с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин).

45. Дружилов, С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С. А. Дружилов // Сибирь. Философия.

Образование. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.

46. Дудковская, Е. Е. Управление инновационной деятельностью педагогов в учреждении дополнительного образования детей : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дудковская Елена Евгеньевна, 2022. – 231 с.

47. Дьячкова, Т. В. Развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования детей : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дьячкова Татьяна Владимировна, 2023. – 225 с.

48. Евенко, С. Л. Волевые качества, обуславливающие успешность деятельности руководителя организации / С. Л. Евенко, Т. В. Самарина // Вестник Московского государственного областного университета. – 2017. – № 2. – С. 6.

49. Евенко, С. Л. Психологическое исследование успешности профессиональной деятельности предпринимателей в современной психологии / С. Л. Евенко, А. В. Твердовская // Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 06 марта 2019 года. – Москва : Московский государственный областной университет, 2019. – С. 69–76.

50. Евладова, Е. Б. Дополнительное образование детей : учебник для студ. пед. училищ и колледжей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. М. Михайлова. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 349 с.

51. Елкина, Н. В. Коммуникативность в структуре профессиональной компетентности педагога дошкольного образования / Н. В. Елкина // Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов : Материалы международной конференции «Чтения К. Д. Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ, Ярославль, 05–06 марта 2020 года. Том Часть 2. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2020. – С. 74–81.

52. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение: монография / Ю. Н. Емельянов ; Ленинградский университет им. А.А. Жданова

[ЛГУ]. – Ленинград : Ленинградский университет [ЛГУ], 1985. – 167 с.

53. Емельянова, М. В. Основы педагогического мастерства : Курс лекций для студентов дневного и заочного отделений педагогического университета / М. В. Емельянова, И. В. Журлова, Т. Н. Савенко. – Мозырь : УО «МГПУ», 2005. – 150 с.

54. Ефременко, В. В. Основы психологии и педагогики : Учебно-методическое пособие / В. В. Ефременко, В. И. Мищенко – Москва : Изд-во «Перо», 2017. – 232 с.

55. Жалагина, Т. А. Мотивация профессиональной деятельности и ценностные ориентации личности как факторы успешности профессиональной деятельности педагога / Т. А. Жалагина, К. С. Виноградов // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2021. – № 2 (55). – С. 66–75.

56. Жданова, Н. Е. Исследование волевой активности педагогов как фактора прогнозирования профессионального будущего / Н. Е. Жданова // Московский экономический журнал. – 2020. – № 6. – С. 856–865.

57. Жиркова, З. С. Основы проектной деятельности. Методы проектной деятельности : Учебное пособие для бакалавров высших учебных заведений. Электронное издание локального распространения / З. С. Жиркова. – Санкт-Петербург : Издательство «Наукоемкие технологии», 2023. – 156 с.

58. Жуков, В. Ю. Инновационные процессы в системе дополнительного образования детей / В. Ю. Жуков // Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики (ко Дню психолога) : Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 18 ноября 2022 года / Отв. редактор Е.В. Ковылова. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Государственный университет просвещения", 2023. – С. 28–31.

59. Жуков, В. Ю. Критерии успешности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей / В. Ю. Жуков // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и

педагогических исследований : Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения»: в 3-х томах, Москва, 15–16 апреля 2020 года / Министерство образования Московской области; Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области Московский государственный областной университет, Факультет психологии. Том 3. – Москва : Издательство «Перо», 2020. – С. 904–908.

60. Жуков, В. Ю. Опыт реализации программ предмета "Технология" на базе детского технопарка "Кванториум" / В. Ю. Жуков // Школа и производство. – 2022. – № 3. – С. 29–35.

61. Жуков, В. Ю. Оценка эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей / В. Ю. Жуков // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований : Материалы Международной научно-практической конференции «XVI Левитовские чтения», Москва, 14–15 апреля 2021 года / Редколлегия: М. О. Резванцева (отв. ред.), Т. Н. Мельников, Е. А. Густова и др. – Москва : Московский государственный областной университет, 2021. – С. 752-755.

62. Жуков, В. Ю. Профессиональная компетентность как фактор успешности профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей / В. Ю. Жуков // Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики (ко дню психолога) : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с применением технологий дистанционного онлайн-участия, Москва, 18 ноября 2020 года / Отв. редактор А. С. Поляков. – Москва : Московский государственный областной университет, 2021. – С. 74–76.

63. Жуков, В. Ю. Различия в подходах к оцениванию эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей / В. Ю. Жуков // Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития : Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 28 марта 2024 года. – Москва: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего

образования "Государственный университет просвещения", 2024. – С. 81–86.

64. Жуков, В. Ю. Сетевое взаимодействие и его роль в системе дополнительного образования детей / В. Ю. Жуков // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических, педагогических и лингводидактических исследований : Материалы Международной научно-практической конференции, Мытищи, 13–14 апреля 2022 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2022. – С. 540–543.

65. Жуков, В. Ю. Сложности и перспективы дополнительного образования детей / В. Ю. Жуков // Психология и педагогика: актуальные проблемы теории и практики (ко дню психолога) : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с применением технологий дистанционного онлайн-участия, Москва, 18 ноября 2021 года / Отв. редактор А.С. Поляков. – Москва: Московский государственный областной университет, 2021. – С. 211–214.

66. Жуковский, В. П. Управление стрессами в педагогической деятельности: основные направления организации / В. П. Жуковский, Л. А. Скворцова, Н. А. Жуковская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26, № 1. – С. 130–135.

67. Журавлева, С. С. Психолого-педагогическое обеспечение социально-коммуникативного развития старших дошкольников в дополнительном образовании детей : специальность 19.00.07 "Педагогическая психология" : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Журавлева Светлана Сергеевна, 2016. – 231 с.

68. Завьялова, В. А. Развитие профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Завьялова Виктория Александровна, 2024. – 186 с.

69. Заславская, О. В. Профессиональная личность педагога: трактовка и гипотезы / О. В. Заславская, Н. Г. Жарких // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2017. – № 2 (75). – С. 236–241.

70. Заширинская, О. В. Концептуальные представления о структуре

общения / О. В. Защирина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2013. – № 4. – С. 89–98.

71. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.

72. Зименкова, Н. Н. Компетентностный подход в образовании и критическое мышление / Н. Н. Зименкова, Л. А. Никонов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. – 2022. – № 4(62). – С. 92–97.

73. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : Учебник для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

74. Зырянова, Н. И. Введение в профессионально-педагогическую деятельность : учебное пособие / Н. И. Зырянова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 153 с.

75. Иванкина, Л. И. Психология и педагогика : учебное пособие / Л. И. Иванкина. – Томск : Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 144 с.

76. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : Учебно-методическое пособие / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва : АПКиПРО, 2003. – 101 с.

77. Игнатова, В. В. Педагогика и психология : учебное пособие / В. В. Игнатова, Н. А. Красноперова, С. А. Сапрыгина ; СибГУ имени М.Ф. Решетнева. – Красноярск, 2017. – 87 с.

78. Исследования гуманитарных систем. Вып. 1. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой: генезис и следствия / В. П. Бедерханова, А. А. Касатиков, М. А. Мазниченко, А. А. Остапенко, Д. С. Ткач, Ю. С. Тюнников, Т. А. Хагуров ; под ред. В. П. Бедерхановой, сост. А. А. Остапенко. – Краснодар : Парабеллум, 2013. – 90 с.

79. Казанцева, А. А. Внутренняя мотивация как условие профессионального самообразования педагога дошкольной образовательной организации / А. А. Казанцева // Ученые записки Забайкальского государственного

университета. – 2017. – Том 12. – № 2. – С. 52–59.

80. Калашникова, О. В. Развитие педагогической рефлексии : практическое руководство для студентов и начинающих учителей / О. В. Калашникова ; науч. ред. Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. - пед. ун-та, 1998. – 39 с.

81. Калинина, Н. В. Развитие профессиональной рефлексии учителя: трудности и условия / Н. В. Калинина // Сб. научных трудов «Проблемы и перспективы развития профессиональной рефлексии педагогов и психологов образовательных учреждений». – Ульяновск : УИПКПРО, 2007. – С. 17–20.

82. Кандыбович, С. Л. Психологические условия становления профессионализма / С. Л. Кандыбович, А. Я. Анцупов // Человеческий капитал. – 2023. – № 9(177). – С. 99–108.

83. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении : Книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.

84. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев ; под ред. А.М. Арсентьева. – Москва : Педагогика, 1982. – 704 с.

85. Карапетян, Л. В. Особенности эмоционально-личностного благополучия педагогов / Л. В. Карапетян, Г. А. Глотова // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С. 44–51.

86. Каропчук, Д. Н. Дополнительное образование детей в условиях цифровизации как личное образовательное пространство детства / Д. Н. Каропчук, А. А. Абдиев // Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации: отечественный и зарубежный опыт : сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции, Красноярск, 09 ноября 2022 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. – С. 284–289.

87. Карпов, А. В. Психологический анализ деятельности : учебное пособие / А. В. Карпов, И. Г. Савин ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию, Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль : Ярославский гос. ун-т, 2005. – 144 с.

88. Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Том 24, № 5. – С. 45–57.

89. Кибанов, А. Я. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности : Учебник / А. Я. Кибанов, И. А. Баткаева, Е. А. Митрофанова, М. В. Ловчева ; под ред. А. Кибанова. – Москва : ИНФРА-М, 2010. – 524 с. – (Высшее образование).

90. Киселев, В. В. Подходы к оценке эффективности профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей / В. В. Киселев, В. Ю. Жуков // Человеческий капитал. – 2022. – № 5-2 (161). – С. 174–179.

91. Киселев, В. В. Факторы, влияющие на эффективность профессиональной деятельности педагога дополнительного образования детей / В. В. Киселев, В. Ю. Жуков // Человеческий капитал. – 2021. – № 12 (156). – С. 188–192.

92. Климов, Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) : Учебное пособие / Е. А. Климов. – Москва : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2003. – 320 с.

93. Козлова, С. Л. Компетентностный подход в образовании / С. Л. Козлова, П. М. Морозов // Образование и воспитание. – 2023. – № 2 (43). – С. 49–51.

94. Колесников, Л. Ф. Эффективность образования / Л. Ф. Колесников, В. Н. Турченко, Л. П. Борисова. – Москва : Педагогика, 1991. – 272 с.

95. Колесов, С. Г. Локус контроль над поведением людей / С. Г. Колесов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. – № 6. – С. 276–278.

96. Конопкин, О. А. Структурно-функциональный и содержательно-психологический аспекты осознания саморегуляции / О. А. Конопкин // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2005. – Том 2, № 1. – С. 27–42.

97. Копытов, А. Д. Формирование готовности будущих педагогов к инновационной деятельности / А. Д. Копытов, Т. Б. Черепанова // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 1 (41). – С. 44–50.

98. Корепанова, Н. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога / Н. В. Корепанова // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 66–71.

99. Королев, Л. М. Социально-психологический портрет профессионала / Л. М. Королев // Человеческий капитал. – 2013. – № 10(58). – С. 48–49.

100. Корчемный, П. А. Проблема компетентностного подхода с позиции деятельностного подхода как методологического основания в российском образовании / П. А. Корчемный // Междисциплинарные исследования в психологии безопасности и их современное состояние : Материалы VIII Межрегионального симпозиума с международным участием, Екатеринбург, 12–13 июля 2017 года / Под научной редакцией Е.Б. Перелыгиной. – Екатеринбург : Автономная некоммерческая организация высшего образования «Гуманитарный университет», 2017. – С. 176–188.

101. Красиков, А. С. Оценка эффективности обучения руководителя образовательного учреждения / А. С. Красиков. – Санкт-Петербург; Вологда : Вологодский институт развития образования, 2004. – 216 с.

102. Красношлыкова, О. Г. Мотивация профессионального роста педагогов в современных условиях / О. Г. Красношлыкова, Е. В. Приходько // Профессиональное образование в России и зарубежом. – 2016. – № 2 (22). – С. 47–54.

103. Крутецкий, В. А. Психология : Учебник для учащихся пед. училищ / В. А. Крутецкий. – Москва : Просвещение, 1980. – 352 с. : ил.

104. Крысько, В. Г. Психология и педагогика. Завтра экзамен / В. Г. Крысько. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 272 с.: ил. – (Серия «Завтра экзамен»).

105. Кулешова, Л. Н. Развитие личности в процессе компетентностного подхода в профессиональном образовании / Л. Н. Кулешова // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. – 2010. – № 3(3). – С. 110–113.

106. Куликов, С. Б. Инновационная направленность современного образования как проблема философии науки / С. Б. Куликов // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 1. – С. 62–69.

107. Куницына, С. М. Основы непрерывного образования: или как правильно обучать взрослых : Учебное пособие / С. М. Куницына. – Москва : АСОУ, 2020. – 79 с.

108. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

109. Леженина, А. А. Проблема оценки профессиональной успешности преподавателя вуза / А. А. Леженина, Е. А. Левкова, Н. Г. Григорьева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 1. – С. 419.

110. Леньков, С. Л. Субъективное восприятие педагогами проблем цифровизации образования / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова, Г. И. Ефремова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 2 (125). – С. 126–139.

111. Леонов, Н. И. Психология общения : учебное пособие для СПО / Н. И. Леонов. – 5-е изд., пер. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 193 с. – (Серия: Профессиональное образование).

112. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев ; под ред. М. К. Кабардова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – Москва – Нальчик, 1996. – 96 с. – Серия «Библиотека психолого-педагогической литературы».

113. Леонтьев, В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.

114. Лихачев, Б. Т. Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт-М, 2001. – 607 с.

115. Лобанова, Е. В. Характерные черты современного образования, фундаментализирующие его основу / Е. В. Лобанова // Мир образования – образование в мире. – 2014. – № 1(53). – С. 78–82.

116. Логинова, Л. Г. Оценивание качества в дополнительном образовании детей : практико-ориентированная монография / Л. Г. Логинова. – Чебоксары : ООО «Издательский дом «Среда», 2019. – 432 с.

117. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва : Издательство «Наука», 1984. – 445 с.

118. Луговский, В. А. Психология профессиональной деятельности : учебно-методическое пособие / В. А. Луговский, М. Н. Кох. – Краснодар :

КубГАУ, 2015. – 101 с.

119. Мазиллов, В. А. Личность будущего педагога : обзор зарубежных исследований / В. А. Мазиллов, А. А. Костригин // Российский психологический журнал. – 2022. – Т. 19, № 2. – С. 89–105.

120. Мазиллов, В. А. Развитие рефлексивных способностей студентов – будущих учителей начальных классов / В. А. Мазиллов, Ю. Н. Слепко, А. А. Костригин // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3(57). – С. 470–485.

121. Майерс, Д. Социальная психология : [пер. с англ.] / Д. Майерс. – 2-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Питер, 1997. – 688 с: ил. – (Мастера психологии).

122. Максимова, А. А. Основы педагогической коммуникации : учебно-методическое пособие / А. А. Максимова. – Орск : Издательство Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ, 2012. – 170 с.

123. Манакова, М. В. Субъектность в профессиональной деятельности учителя как личностное качество / М. В. Манакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2. – С. 440–443.

124. Мандель, Б. Р. Современная педагогическая психология. Полный курс : иллюстрированное учебное пособие для студентов всех форм обучения / Б. Р. Мандель. – изд. 2-е, стер. – Москва-Берлин : Директ-Медиа, 2019. – 828 с.

125. Маркина, Н. В. Профессиональная рефлексия педагогов в условиях цифровой трансформации образования : Учебно-методическое пособие / Н. В. Маркина, С. А. Ларюшкин, И. А. Менщикова. – Челябинск : Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2021. – 64 с.

126. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. – 308 с.

127. Маркова А. К. Психология труда учителя : Книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с. – (Психол. наука – школе).

128. Матвиевская, Е. Г. Инновационные процессы в системе дополнительного образования детей и взрослых / Е. Г. Матвиевская, О. Г. Тавстуха // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 7. – С. 20–25.

129. Матяш, Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / Н. В. Матяш. – 3-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 160 с.

130. Менщикова, И. А. Содержательно-процессуальные аспекты развития рефлексивной культуры у слушателей курсов повышения квалификации / И. А. Менщикова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2017. – № 2 (31). – С 100–106.

131. Мехедова, С. В. Решение проблем качества дополнительного образования детей в Ростовской области: диагностика и управление : Методические рекомендации / С. В. Мехедова, Е. Г. Паничев. – Ростов-на-Дону : ООП ГБОУ ДОД РО ОЦГТУ, 2012. – 136 с.

132. Мещеряков, Б. Г. Большой психологический словарь / ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2004. – 632 с. : ил. – (Психологическая энциклопедия).

133. Мижериков, В. А. Введение в педагогическую деятельность : Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижериков, М. Н. Ермоленко. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.

134. Миронова, О. И. Стиль общения педагога как условие его профессионального развития / О. И. Миронова, О. В. Иванова // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 2. – С. 57–60.

135. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – Санкт-Петербург : Общество с ограниченной ответственностью «Нестор-История», 2014. – 376 с.

136. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

137. Монроз, А. В. Особенности волевой регуляции в разных видах жизнедеятельности личности : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Монроз Анна Викторовна. – Москва,

2016. – 195 с.

138. Мухамедьярова, Н. А. Формирование метапредметных компетенций у педагогов системы дополнительного образования детей : специальность 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Мухамедьярова Наталья Андреевна, 2021. – 240 с.

139. Мухина, Т. Г. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов техн. вузов / Т. Г. Мухина ; Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2015. – 227 с.

140. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – 4-е изд. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

141. Немудрая, Е. Ю. Инновационная деятельность учителя : учебно-методическое пособие / Е. Ю. Немудрая, М. В. Циулина ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2021. – 67 с.

142. Неудахина, Н. А. Основы педагогического мастерства : учебное пособие / Н. А. Неудахина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Барнаул : Изд-во АГАУ, 2009. – 209 с.

143. Носс, И. Н. К вопросу об эффективности личностно-профессиональной диагностики персонала / И. Н. Носс // Актуальные проблемы профессионально-практической психологии (дьяченкоские чтения – 2022) : Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции, Москва, 17 – 18 февраля 2022 года. – Москва : Военный университет, 2022. – С. 485–491.

144. Носс, И. Н. Моделирование в психологическом исследовании / И. Н. Носс, М. Е. Ковалева // Человеческий капитал. – 2019. – № 6-2(126). – С. 86–92.

145. Огнев, А. С. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития педагогических кадров / А. С. Огнев, Э. В. Лихачева, Л. П. Николаева. – Москва : ООО «Издательство «Спутник+», 2021. – 168 с.

146. Оголь, А. А. Формирование проектировочных умений у будущих учителей в условиях компьютерного обучения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Оголь Андрей Александрович. – Волгоград, 2000. – 23 с.

147. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Российская академия наук, Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – 4-е издание, дополненное. – Москва : ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

148. Основы педагогического общения : учебное пособие : курс лекций для студентов педагогических вузов / В. С. Елагина, Е. Ю. Немудрая. – 2-е изд. – Челябинск : НП «Инновационный центр «РОСТ», 2012. – 184 с.

149. Оценка эффективности реализации программ дополнительного образования детей: компетентностный подход. Методические рекомендации / Н. Ф. Радионова, М. Р. Катунцова, В. И. Аксельрод, А. В. Маятин, А. Т. Бойцова, И. Г. Инц, Н. М. Наумова, Е. Л. Якушева, И. О. Сеничева ; под редакцией проф. Н. Ф. Радионовой и к.п.н. М. Р. Катунцовой. – Санкт-Петербург : Издательство ГОУ «СПб ГДТЮ», 2005. – 64 с.

150. Павлова, А. С. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования художественного направления : специальность 19.00.10 "Коррекционная психология" : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Павлова Анна Сергеевна, 2021. – 216 с.

151. Панасюк, В. П. Насыщенная инновационная образовательная среда школы как педагогическая реальность / В. П. Панасюк, А. В. Небренчин // Человек и образование. – 2024. – № 2(79). – С. 39–45.

152. Пантелеева, В. В. Опросник инновационной готовности персонала / В. В. Пантелеева, Т. П. Кнышева // Акмеология. 2016. – № 3 (59). – С. 81–86.

153. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение : учебное пособие для студентов высших учебных заведений,

обучающихся по специальностям «Педагогика и психология» и «Педагогика» / А. П. Панфилова. – Москва : Академия, 2009. – 192 с. – (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).

154. Паспорт национального проекта «Образование» [утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24 декабря 2018 г. № 16]. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/> (дата обращения: 11.03.2024).

155. Пашукова, Т. И. Психологические исследования : Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов : Учебное пособие / Т. И. Пашукова, А. И. Допира, Г. В. Дьяконов. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», 1996. – 144 с.

156. Певцова, Е. А. Правовое регулирование «цифровизации» образовательных отношений / Е. А. Певцова // Народное образование. – 2018. – № 10(1471). – С. 15–20.

157. Педагогика : Курс лекций по актуальным проблемам общего и дошкольного образования : Учебное пособие / Е. В. Ключева, Т. В. Наумова, Е. В. Губанихина, М. Н. Корешкова ; под общ. ред. Е. В. Ключевой., Т. В. Наумовой. – Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2013. – 254 с.

158. Педагогика : учебник и практикум для СПО / Под общ. ред. Л. С. Подымовой, В. А. Слостенина. – 2-е изд. перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2019. – 246 с. – (Серия: Профессиональное образование).

159. Педагогическая психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 «Педагогика и психология», 033400 «Педагогика» / Н. В. Ключева, С. Н. Батракова, Ю. А. Варенова, Т. Б. Кабанова, М. М. Кашапов, М. И. Рожков, А. А. Смирнов, Л. О. Субботина, Г. Ф. Третьякова ; под ред. Н. В. Ключевой. – Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006 – 399 с. – (Учебник для вузов).

160. Педагогическая система : теория, история, развитие. Коллективная монография / В. П. Бедерханова, А. А. Остапенко, Д. С. Ткач, Т. А. Хагуров, Н. В. Кузьмина, М. А. Мазниченко, Ю. С. Тюнников, А. А. Касатиков,

Н. А. Янковская ; под ред. В. П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. – Москва : Народное образование, 2014. – 128 с.

161. Петровский, А. В. Общая психология : учеб. для студентов пед. институтов / Под ред. А. В. Петровского. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва, 1976. – 479 с.

162. Печеркина, А. А. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика : монография / А. А. Печеркина, Э. Э. Сыманюк, Е. Л. Умникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б.и.], 2011. – 233 с.

163. Поваренков, Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. – Ярославль : Канцлер, 2008. – 401 с.

164. Поваренков, Ю. П. Оценка эффективности педагогической деятельности / Ю. П. Поваренков, Ю. Н. Слепко. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2011. – 166 с.

165. Полушина, Е. Г. К вопросу о содержании профессиограммы педагога дополнительного образования детей технической направленности / Е. Г. Полушина, М. В. Капранова // Социально-гуманитарные технологии. – 2023. – № 2(26). – С. 71–80.

166. Поляков, А. С. Психологическая составляющая в деятельности учителя с позиции компетентностного подхода / А. С. Поляков // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2013. – № 1. – С. 20–25.

167. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» : [приказ: зарегистрирован в Минюсте России 7 июня 2012 г. Рег. № 24480]. – URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-srednego-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 23.10.2022).

168. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 г. № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» [приказ : зарегистрирован в Минюсте

России 6 декабря 2019 г. Рег. № 56722]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73078052/?ysclid=m4nxyzexbd9852900> 96 (дата обращения: 12.04.2021).

169. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.03.2023 г. № 196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность»: [приказ : зарегистрирован в Минюсте России 2 июня 2023 г. Рег. № 73696]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202306020031?ysclid=ln92g1132f82314842> 6 (дата обращения: 03.10.2023).

170. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27.07.2022 г. № 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»: [приказ : зарегистрирован в Минюсте России 26 сентября 2022 г. Рег. № 70226]. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209270013?ysclid=lmqosop421604444758> (дата обращения: 19.09.2023).

171. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»: [приказ : зарегистрирован в Минюсте России 5 июля 2021 г. Рег. № 64100]. – URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 23.10.2022).

172. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: [приказ : зарегистрирован в Минюсте России 5 июля 2021 г. Рег. № 64101]. – URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения: 23.10.2022).

173. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22.09.2021 г. № 652н Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»: [приказ :

зарегистрирован в Минюсте России 17 декабря 2021 г.: вступил в силу с 1 сентября 2022 г.: действует до 1 сентября 2028 г.]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_404107/?ysclid=lmnkadedgn145827334 (дата обращения: 23.12.2022).

174. Примерная рабочая программа основного общего образования «Технология»: [одобрена : решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 27 сентября 2021 г. № 3/21]. – URL: <https://fgosreestr.ru/ooop/primernaia-rabochaia-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovaniia-tekhnologiia?ysclid=lmowu29x9h597667342> (дата обращения: 18.09.2023).

175. Прохоров, А. М. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров; редкол.: А. А. Гусев и др. – 4-е издание. – Москва : Советская энциклопедия, 1987. – 1600 с. : ил.

176. Прохоров, А. О. Ментальные механизмы регуляции психических состояний / А. О. Прохоров // Экспериментальная психология. – 2021. – Том 14, № 4. – С. 182–204.

177. Прохоров, А. О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А. О. Прохоров. – Москва : ПЕР СЭ, 2012. – 352 с.

178. Пряжников, Н. С. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности : учебник и практикум для академического бакалавриата / Н. С. Пряжников. – Москва : Издательство Юрайт, 2016. – 365 с. – (Серия: Бакалавр. Академический курс).

179. Психологические детерминанты стилей педагогической деятельности / С. И. Филиппченкова, Е. А. Евстифеева, Е. В. Балакшина, А. В. Антоновский // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 3(57). – С. 75–80.

180. Пуденко, Т. И. О качестве, эффективности и эффективном контракте в общем образовании / Т. И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 1. – С. 43–53.

181. Разина, Т. В. Структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности : специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная

психология, эргономика» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Разина Татьяна Валерьевна. – Ярославль, 2016. – 612 с.

182. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 31.03.2022 г. № 678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года». – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/?ysclid=lmqchk4урb904874291 (дата обращения: 19.09.2023).

183. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности: теория, методы исследования, практикум / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2008. – 255 с. : ил.

184. Реан, А. А. Психология личности / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 288 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

185. Реньш, М. А. Психологический тренинг : учебно-методическое пособие / М. А. Реньш, Е. Г. Лопес. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. – пед. ун-та, 2016. – 235 с.

186. Родина, О. Н. О понятии «Успешность трудовой деятельности» / О. Н. Родина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1996. – № 3. – С 60–67.

187. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 712 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

188. Рубцова, Н. Е. Цифровые грани профессионализма педагогов / Н. Е. Рубцова, С. Л. Леньков // Перспективы развития исследований в сфере наук об образовании : Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 06–07 декабря 2021 года. – Москва : Российская академия образования, 2022. – С. 268–271.

189. Рудестам, К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – 2-е международное изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 448 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

190. Рябова, О. Н. Формирование социально-успешной личности : целевая модель развития региональной системы дополнительного образования детей / О. Н. Рябова, О. В. Комова ; Министерство образования и науки Российской

Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ивановский государственный университет» Шуйский филиал, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования «Центр детского творчества». – Шуя : Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2023. – 256 с.

191. Савинова, Т. В. Развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования / Т. В. Савинова, Н. А. Вдовина, М. В. Терентьева // Казанский педагогический журнал. – 2022. – № 5 (154). – С 192–198.

192. Савинова, Т. В. Исследование рефлексии будущих педагогов / Т. В. Савинова, Р. Р. Сюбаева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Том 9, № 5. – С. 1–10.

193. Санько, А. М. Профессиональная компетентность педагога : банк тестов : учеб. пособие / А. М. Санько, Н. Б. Стрекалова. – Самара : Изд-во Самарского университета, 2018. – 128 с. : ил.

194. Секач, М. Ф. К вопросу о психологии отношений / М. Ф. Секач, Б. В. Александров, Д. И. Кечил // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов с международным участием, Рязань, 09–10 апреля 2020 года. – Рязань : Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2020. – С. 603–612.

195. Сизова, О. А. Формирование профессионально-значимых качеств педагога дополнительного образования / О. А. Сизова // Внешкольник. – 2013. – № 2 (152). – С. 20–28.

196. Скударева, Г. Н. Профессиональная мотивация педагога: научная теория и инновационная социально-педагогическая практика / Г. Н. Скударева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Том 20, № 1. – С. 28–32.

197. Слостенин, В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред.

В. А. Слостенина. – 11-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с. – (Сер. Бакалавриат).

198. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

199. Слепко, Ю.Н. 1.1. Проблемы профессионального развития педагога / Ю.Н. Слепко // Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки в условиях модернизации высшего образования : Коллективная монография / Под научной редакцией Ю. Н. Слепко, С. А. Томчук. – Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2023. – С. 12–24.

200. Слепко, Ю. Н. Оценка эффективности деятельности учителя различными участниками педагогического процесса : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Слепко Юрий Николаевич. – Ярославль, 2006. – 23 с.

201. Слепко, Ю. Н. Содержание понятия «эффективность профессиональной деятельности» / Ю. Н. Слепко // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Том 2, № 4. – С. 193–197.

202. Сливин, Т. С. Влияние цифровой среды на процесс профессиональной подготовки обучающихся на старших курсах образовательных организаций высшего образования / Т. С. Сливин, М. И. Кузнецов, А В. Малоземов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 196–199.

203. Солянкина, Л. Е. Психолого-акмеологическая концепция развития профессиональной компетентности специалиста в практико-ориентированной образовательной среде : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук / Солянкина Людмила Егоровна. – Тамбов, 2011. – 386 с.

204. Сороковых, Г. В. Готовность педагога к проектированию образовательных программ / Г. В. Сороковых, А. П. Белкина // Известия Тульского государственного

университета. Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 109–115.

205. Средства формирования рефлексивной компетентности молодого педагога : Сборник дидактических материалов / Т. Ф. Есенкова, С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Н. И. Кузнецова. – Ульяновск : Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2018. – 47 с.

206. Стебловская, Л. С. Субъективный контроль как феномен профессионального развития учителя начальных классов / Л. С. Стебловская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 6. – С. 91–101.

207. Столяренко, А. М. Психология и педагогика : учебное пособие для вузов / А. М. Столяренко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.

208. Суковых, А. М. Оценка деятельности конкурентноспособного преподавателя в условиях реализации компетентностного подхода / А. М. Суковых, Г. В. Третьякова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 5. – С. 130–132.

209. Сурикова, О. В. Рефлексивный анализ профессиональной деятельности педагога : учебно-методическое пособие / О. В. Сурикова ; ГУО «Академия последиplomного образования». – Минск : АПО, 2011. – 96 с.

210. Токарева, Ю. А. Мотивация трудовой деятельности персонала: комплексный подход : монография / Ю. А. Токарева, Н. М. Глухенькая, А. Г. Токарев ; Урал. федер. ун-т им. Б.Н. Ельцина, Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2021. – 216 с.

211. Трофимова, Г. С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты : монография / Г. С. Трофимова. – Ижевск : УдГУ, 2012. – 116 с.

212. Троянская, С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учебное пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск : Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

213. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др. ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. –

Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2018. – 343, [1] с. – (Российское образование: достижения, вызовы, перспективы / науч. ред. Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин).

214. Тукач, В. П. Инновации и инновационная образовательная среда в учреждениях дошкольного образования как факторы профессионального развития педагогов / В. П. Тукач, М. В. Юрченко // Современные образовательные технологии в сфере дошкольного образования : сборник научных статей / Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка. – Минск : Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2021. – С. 289–292.

215. Тюрина, Н. Е. Роль личности преподавателя в процессе обучения / Н. Е. Тюрина // Педагогическое образование в изменяющемся мире. Сборник научных трудов III международного форума по педагогическому образованию. – 2017. – Том Часть 2. – С. 226–231.

216. Управление качеством образования : Практико-ориентированная монография и методическое пособие / М. М. Поташкин, Е. А. Ямбург, Д. Ш. Матрос, А. М. Моисеев, О. Г. Хомерики, И. Н. Щербо, И. Б. Сеновский, М. В. Левит, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова, А. Ю. Мурашов ; под ред. М. М. Поташкина. – Москва : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

217. Фалей, М. В. Педагогическое общение : учебное пособие / М. В. Фалей. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2014. – 116 с.

218. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ: [федеральный закон : принят Государственной Думой 21 декабря 2012 г.: по состоянию на 1 сентября 2023 г.]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/2f0cff66d896f7b9817e26dba7e5f3207df5c43e/ (дата обращения: 19.12.2023).

219. Феоктистова, С. В. Профессиональная компетентность педагогов в области комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте тенденций развития педагогического образования в XXI веке / С. В. Феоктистова, Л. Б. Шнейдер, Н. Н. Васильева // Высшее образование

сегодня. – 2022. – № 8. – С. 24–31.

220. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – Москва : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 499 с.

221. Филиппченкова, С. И. Теоретические аспекты изучения мотивации трудовой деятельности / С. И. Филиппченкова // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. – 2024. – № 1(36). – С. 61–65.

222. Фоминых, М. С. Личностно-мотивационные факторы профессионального развития педагога в структуре модели психологического сопровождения / М. С. Фоминых, М. В. Капранова // Социально-гуманитарные технологии. – 2023. – № 1(25). – С. 59–67.

223. Фролова, П. И. Психология и педагогика : учебное пособие / П. И. Фролова, А. В. Горина, М. Г. Дубынина. – Омск : СибАДИ, 2015. – 429 с.

224. Хачанянц, С. Б. Психологические исследования профессии педагога дополнительного образования / С. Б. Хачанянц // Ярославский педагогический вестник. – 2021. – № 4(121). – С. 118–127.

225. Ходусов, А. Н. Педагогическое мастерство как фактор развития современного воспитания детей / А. Н. Ходусов, С. А. Кононова // Провинциальные научные записки. – 2017. – №. 1 (5). – С. 74–78.

226. Чуклинов, А. Е. Компетентностный подход и тенденция гуманизации в образовании: проблема соотношения / А. Е. Чуклинов // Ценностные смыслы и практики развития функциональной грамотности подрастающего поколения в новой реальности (Десятые (юбилейные) Лозинские чтения) : Материалы Международной научно-методической конференции, Псков, 20–21 апреля 2023 года. – Псков : Псковский государственный университет, 2023. – С. 183–190.

227. Шабанов, Г. А. Анализ эффективности методов активного обучения в реализации компетентностного подхода / Г. А. Шабанов // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек в современном мире. – 2017. – № 2. – С. 40–47.

228. Шадриков, В. Д. Педагогическое оценивание : учебное пособие /

В. Д. Шадриков, И. А. Шадрикова. – Москва : Университетская книга, РИД РосНОУ, 2018. – 156 с.

229. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека / В. Д. Шадриков. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

230. Шапиро, С. А. Основы трудовой мотивации : учебное пособие / С. А. Шапиро. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : КНОРУС, 2016. – 268 с. – (Бакалавриат).

231. Шаталова, Н. П. Конструктивный подход в педагогике как ведущий принцип науки / Н. П. Шаталова // Педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 62–70.

232. Шишова, Е. О. Психология личности : Конспект лекций / Е. О. Шишова ; Каз. федер. ун-т. – Казань, 2014. – 75 с.

233. Шустова И. Ю. Типология воспитания школьников с ориентацией на рефлексивный подход / И. Ю. Шустова. – Москва : Сентябрь, 2016. – 192 с.

234. Щавелева, М. Б. Компетентностный подход в образовании: теория и практика / М. Б. Щавелева // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Чебоксары, 22 июля 2022 года. – Чебоксары : Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 63–66.

235. Щербакова, Т. Н. О психологической компетенции и стиле деятельности учителя / Т. Н. Щербакова // Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2005. - № 1 (16). – С. 133–137.

236. Щербакова, Т. Н. Субъективный контроль как фактор личностного роста учителя : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Щербакова Татьяна Николаевна. – Ростов-на-Дону, 1994. – 193 с.

237. Яковлев, Д. Е. Дополнительное образование детей: многообразие в единстве образовательного пространства / Д. Е. Яковлев // Конференциум АСОУ : сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2023. – № 4. – С. 171–178.

238. Яковлева, Н. Ф. Проектная деятельность в образовательном

учреждении : учебное пособие / Н. Ф. Яковлева. – 2-е издание, стереотипное. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2014. – 144 с.

239. Яковлева, Т. В. Сущность и структура системы коммуникативных умений в подготовке будущих педагогов / Т. В. Яковлева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - № 58-3. – С. 296–300.

240. Якунина, Ю. Е. Субъективные критерии эффективности профессиональной деятельности в профессиях типа «Человек – Человек» : специальность 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Якунина Юлия Евгеньевна. – Москва, 2004. – 24 с.

241. Яценко, Е. Ф. Психология и педагогика : учебное пособие по курсу «Психология и педагогика» для студентов всех специальностей / Е. Ф. Яценко. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 270 с.

242. Additional Education for Children with Special Needs and Disabilities in the Russian Federation: National Monitoring Concept / Zh. V. Puzanova, M. A. Simonova, V. M. Filippov, T. I. Larina // Higher Education in Russia. – 2021. – Vol. 30, No. 6. – P. 27–34.

243. Baume D. A briefing on assessment of portfolio / D. Baume. York : Learning and Teaching Support Network (LTSN). – Generic Centre, 2001. – 27 p.

244. Baumeister, R. F. Yielding to Temptation: Self-Control Failure, Impulsive Purchasing, and Consumer Behavior / R. F. Baumeister // The Journal of Consumer Research. – 2002. – Vol. 28, № 4. – P. 670–676.

245. Bennett, H. One drop of blood: teacher appraisal mark 2 / H. Bennett // Online Journal «Teacher Development», 2006, P. 411–428. – URL: <https://doi.org/10.1080/13664539900200092> (access date: 27.06.2022).

246. Bevis, Kimberly A. Teacher Burnout: Locus of Control and its Correlation to Teacher Burnout and Job Satisfaction / Kimberly A. Bevis. – Theses, Dissertations and Capstones, 2008. – 466 p.

247. Classroom Quantitative Evaluation: A Method of Both Formative and Summative Evaluation / Yi. Zhang, X. Wu, Ch. Zhu, J. Zhou // Sustainability. – 2023. –

Vol. 15, No. 3. – P. 1783.

248. Cleaver, S. Overview of Teacher Evaluation/ S. Cleaver, R. Detrich, J. States. – Oakland, CA : The Wing Institute, 2018. – URL: <https://www.winginstitute.org/policy-initiatives-teacher-evaluation> (access date: 26.06.2022).

249. Council of Chief State School Officers. Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0 : A Resource for Ongoing Teacher Development, 2013. – 55 p.

250. Darling-Hammond, L. Evaluating teacher evaluation / L. Darling-Hammond, A. Amrein-Beardsley, E. Haertel, J. Rothstein // Phi Delta Kappan. – 2012. – Vol. 93, No. 6. – P. 8–15.

251. Doore, B. Teacher Evaluation and Professional Growth Systems: A National Review of Models, Approaches, and Challenges / B. Doore, B. Jorgensen, Craig. A. Mason. – Maine Education Policy Research Institute, 2013. – 70 p.

252. Enlightenment of Teacher Value-Added Evaluation on the Construction of Teachers' Team in Primary and Middle Schools // Advances in Education. – 2023. – Vol. 13, No. 10. – P. 7393–7398.

253. Erifal, E. Implementation of Teacher's Performance Academic Supervision / E. Erifal // PPSDP International Journal of Education. – 2023. – Vol. 2, No. 2. – P. 180–190.

254. Evaluation, Measurement, and Research Program / Department of Education, Leadership and Technology College of Education and Human Development, Western Michigan University Kalamazoo, 2016. – 160 p.

255. Fang, Z. Teacher Evaluation Based on E-Teaching Portfolio – Developing Trend of Teacher Evaluation in China / Z. Fang // Proceedings of the International Academic Conference on Frontiers in Social Sciences and Management Innovation (IAFSM 2019), 2020. – P. 382–388.

256. Francisco, E. B. Teacher Evaluation Methods for Effective Quality Teaching. Design the best teacher evaluation system for your school / E. B. Francisco – 2022. – URL: <https://safetyculture.com/topics/teacher-evaluation/> (access date: 29.06.2022).

257. Gershenson, S. Identifying and Producing Effective Teachers : IZA Discussion Paper No. 14096 / S. Gershenson, 2018. – URL:

<https://ssrn.com/abstract=3785060> (access date: 27.06.2022).

258. Gloppen, S. K. Enacting teacher evaluation in Norwegian compulsory education: teachers' perceptions of possibilities and constraints / S. K. Gloppen // *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. – 2023. – Vol. 35, No. 3. – P. 387–417.

259. Gupta, T. Reflective Teaching as a Strategy for Effective Instruction / T. Gupta, A. Shree, L. Mishra // *Educational Quest : An Int. J. of Education and Applied Social Science*. – 2019. – Vol. 10, No. 1. – P. 37–43.

260. Hobfoll, S. E. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress // *American Psychologist*. – 1989. – Vol. 44(3). – P. 513–524.

261. Hobfoll, S. E., Halbesleben J., Neveu J.-P., & Westman M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences // *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. Vol. 5. PP. 103–128.

262. Huber, S. G. Teacher evaluation – accountability and improving teaching practices. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* / S. G. Huber, G. Skedsmo // *International Journal of Policy, Practice and Research*. – 2016. – No. 28. – P. 105–109.

263. James, J. Teacher labor markets : An overview / J. James, J. Wyckoff // *The Economics of Education (Second Edition), Book Second Edition*. – 2020. – P. 355–370.

264. Janicki, N. Technology education in elementary school using the example of learning robots - development and evaluation of an in-service teacher training concept / N. Janicki, C. Tenberge // *Australasian Journal of Technology Education*. – 2023. – Vol. 9.

265. Jin, Yu. On the Current Teacher Evaluation System in China Analysis Based on Compulsory Education Stage / Yu. Jin // *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. – 2023. – Vol. 13. – P. 320–325.

266. Jung, S.S. Analysis of the perceptions on the improvement of the Teacher Evaluation system / S.S. Jung, H.S. Ahn // *The Korean Society for the Study of Local Education Management*. – 2022. – Vol. 25, No. 3. – P. 49–72.

267. Juraeva, G. Sh. Innovative methods of personnel assessment / G. Sh. Juraeva, N. R. Kadirkhodjaeva // *European Science*. – 2018. – No. 5(37). – P. 46-50.

268. Kim, J. A. Classifying Teachers According to their Perceptions of Teacher Evaluation System / J. A. Kim, D. Lee, H. Na. Lee // The Korean Educational Administration Society. – 2023. – Vol. 41, No. 5. – P. 217–244.

269. Liman, B., Tepeli, K. A study on the effects of self-regulation skills education program on self-regulation skills of six-year-old children / B. Liman, K. Tepeli // Educational Research Review. – 2019. – Vol. 14. – pp. 647-654.

270. Mathew, P. Reflective practices : a means to teacher development / P. Mathew, P. Mathew, Mr. Prince, J. Peechattu // Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology (APJCECT). – 2017. – Vol. 3. – P. 126–131.

271. Murphy, R. Testing teachers : What works best for teacher evaluation and appraisal. – 2013. – URL: <https://dera.ioe.ac.uk/30283/1/MURPHYTEACHER-EVALUATION-FINAL-1.pdf> (access date: 28.06.2022).

272. Panchmukh, N. Exploration of Various Performance Metrics for Evaluation and Assessment of School Teachers Performance / N. Panchmukh, I. Singh, R. Aggarval, N. Jamdade, V. Aggarval // International Journal of Computer Applications (0975 – 8887). – 2019. – Vol. 178, No. 46. – P. 7–12.

273. Ping, Mu. Literature Review on Developmental Teacher Evaluation / Mu. Ping, Ya. Di // Journal of Intelligence and Knowledge Engineering. – 2023. – Vol. 1, No. 4. – P. 17–20.

274. Rafiq, Sh. Exploring the problems in teacher evaluation process and its Perceived impact on teacher performance / Sh. Rafiq, A. Afzal, F. Kamran // Gomal University Journal of Research. – 2022. – Vol. 38, No. 04. – P. 482–500.

275. Salinas-Aguirre, M.D.C. Teacher evaluation is myth or reality for teaching innovation / M.D.C. Salinas-Aguirre, Ja.L. Hernández-Cueto, A.G. Chares Meza // Revista de Pedagogía Crítica. – 2022. – P. 19–22.

276. Skedsmo, G. Teacher evaluation: the need for valid measures and increased teacher involvement. Education Assessment Evaluation and Accountability / G. Skedsmo, S. G. Huber. – 2018. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9273-9> (access date: 25.01.2022).

277. Skvortsova, T. P. Information And Communication Technologies In

Additional Art Education Of Children / T. P. Skvortsova, N. V. Alexandrova, O. V. Alekseeva // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, Veliky Novgorod, 03–04 октября 2019 года / Edited by A. G. Shirin. Vol. 87. – Veliky Novgorod : European Publisher, 2020. – P. 635–642.

278. Smylie, Mark A. Teacher Evaluation and the Problem of Professional Development / Mark A. Smylie // Mid-Western Educational Researcher. – 2014. – Vol. 26. – Article 7. – P. 97–111.

279. Steinberg, M. P. Does Teacher Evaluation Improve School Performance? Experimental Evidence from Chicago's Excellence in Teaching Pilot / M. P. Steinberg, L. S. Sartain // Education Finance and Policy, forthcoming Winter. – 2015. – Vol. 10, No. 4. – P. 535–572.

280. Tangkudung, E. N. Educational Quality Management at Inpres Kema III Primary School / E. N. Tangkudung // Journal of Social Research. – 2023. – Vol. 2, No. 12. – P. 5046–5054.

281. Taylor, E. S. The Effect of Evaluation on Teacher Performance / E. S. Taylor, J. H. Tyler // American Economic Review. – 2012. – Vol. – 102. No. 7. – P. 3628–3651.

282. The Impact of Teacher Evaluation on Professional Development and Student Achievement / S. A. Alwaely, M. E. El-Zeiny, H. Alqudah [et al.] // Revista de Gestao Social e Ambiental. – 2023. – Vol. 17, No. 7. – P. 1–11.

283. The supplementary education teacher's portfolio: Essence, functions, structure and design principles / R. G. Sakhieva, L. V. Majkova, M. V. Emelyanova [et al.] // Mediterranean Journal of Social Sciences. – 2015. – Vol. 6, No. 2 S3. – P. 84–89.

284. Tyunnikov, Y. S. Interrelation of Evaluation and Self-Evaluation in the Diagnostic Procedures to Assess Teachers' Readiness for Innovation / Y. S. Tyunnikov // European Journal of Contemporary Education. – 2016. – Vol. (16). – C. 248–256.

285. Valenti, G. Teacher Perceptions on the Evaluation of Professional Performance in Mexico / G. Valenti, J. M. Duarte // Calidad en la Educación. – 2023. – No. 57.

Приложение А

Методики диагностики психологических условий эффективности профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

«Диагностика уровня развития рефлексивности» (А.В. Карпов)

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа: 1 – абсолютно неверно; 2 – неверно; 3 – скорее неверно; 4 – не знаю; 5 – скорее верно; 6 – верно; 7 – совершенно верно.

Текст опросника

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.

2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.

3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.

4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.

5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.

6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.

7. Главное для меня - представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.

8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.

9. Я часто ставлю себя на место другого человека.

10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.

11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.

12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.

13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.

14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.

15. Я беспокоюсь о своем будущем.

16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.

17. Порой я принимаю необдуманные решения.

18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.

19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.

20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.

21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.

22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.

23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.

24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.

25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.

26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.

27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

Из этих 27 утверждений 15 являются прямыми (номера вопросов: 1, 3,4,5,9,10,11,14,15,18, 19, 20, 22, 24, 25). Остальные 12 – обратные утверждения, что необходимо учитывать при обработке результатов, когда для получения итогового балла суммируются в прямых вопросах цифры, соответствующие ответам испытуемых, а в обратных – значения, замененные на те, что получаются

при инверсии шкалы ответов.

Обработка результатов

Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Баллы от	80	81	101	108	114	123	131	140	148	157	172
	и	-	-	-	-	-	-	-	-	-	и
до	ниже	100	107	113	122	130	139	147	156	171	выше

«Диагностика мотивации профессиональной деятельности»

(К. Б. Замфир в модификации А.А. Реана)

Прочитайте нижеперечисленные мотивы профессиональной деятельности и дайте оценку их значимости для Вас по пятибалльной шкале.

Лист ответов

Мотив	в очень незначительной мере	в незначительной мере	в небольшой, но и немалой мере	в большой мере	в очень большой мере
1. Денежный заработок					
2. Стремление к продвижению по службе					
3. Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег					
4. Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей					
5. Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других					
6. Удовлетворение от самого процесса и результата работы					
7. Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности					

Обработка результатов

После заполнения листа ответов подсчитываются показатели внутренней мотивации (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной мотивации (ВОМ) в соответствии со следующими ключами:

$$ВМ = (\text{оценка пункта 6} + \text{оценка пункта 7}) / 2$$

$$ВПМ = (\text{оценка п.1} + \text{оценка п.2} + \text{оценка п.5}) / 3$$

$$ВОМ = (\text{оценка п.3} + \text{оценка п.4}) / 2$$

Показателем выраженности каждого типа мотивации будет число, заключенное в пределах от 1 до 5 (в том числе возможно и дробное).

«Оценка уровня субъективного контроля»

(Дж. Роттер в модификации Е.Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной, Л. М. Эткинд)

Прочитав каждое утверждение, решите для себя, согласны вы с ним или нет. В случае согласия поставьте рядом с порядковым номером предложения знак "+" (можно это сделать на отдельном листе бумаги). Если вы не согласны с данным утверждением, то рядом с порядковым номером поставьте знак "-".

Текст опросника

1. Продвижение по службе больше зависит от удачного стечения обстоятельств, чем от способностей и усилий человека.
2. Большинство разводов происходит от того, что люди не захотели приспособиться друг к другу.
3. Болезнь - дело случая: если уж суждено заболеть, то ничего не поделаешь.
4. Люди оказываются одинокими из-за того, что сами не проявляют интереса и дружелюбия к окружающим.
5. Осуществление моих желаний часто зависит от везения.
6. Бесплезно предпринимать усилия для того, чтобы завоевать симпатию других людей.
7. Внешние обстоятельства - родители и благосостояние - влияют на семейное счастье не меньше, чем отношения супругов.
8. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что происходит со мной.
9. Как правило, руководство оказывается более эффективным, когда полностью контролирует действия подчиненных, а не полагается на их самостоятельность.
10. Мои отметки в школе зависели от случайных обстоятельств (например, настроения учителя) больше, чем от моих собственных усилий.
11. Когда я строю планы, то я, в общем, верю, что смогу их осуществить.
12. То, что многим людям кажется удачей или везением, на самом деле является результатом долгих целенаправленных усилий.
13. Думаю, что правильный образ жизни может больше помочь здоровью, чем врачи и лекарства.

14. Если люди не подходят друг другу, то как бы они ни старались наладить семейную жизнь, они все равно не смогут это сделать.

15. То хорошее, что я делаю, обычно бывает по достоинству оценено другими.

16. Дети вырастают такими, какими их воспитывают родители.

17. Думаю, что случай или судьба не играют важной роли в моей жизни.

18. Я стараюсь не планировать далеко вперед, потому что многое зависит от того, как сложатся обстоятельства.

19. Мои отметки в школе больше всего зависели от моих усилий и степени подготовленности.

20. В семейных конфликтах я чаще чувствую вину за собой, чем за противоположной стороной.

21. Жизнь большинства людей зависит от стечения обстоятельств.

22. Я предпочитаю такое руководство, при котором можно самостоятельно определять, что и как делать.

23. Думаю, что мой образ жизни ни в коей мере не является причиной моих болезней.

24. Как правило, именно неудачное стечение обстоятельств мешает людям добиться успеха в своем деле.

25. В конце концов, за плохое управление организацией ответственны сами люди, которые в ней работают.

26. Я часто чувствую, что ничего не могу изменить в сложившихся отношениях в семье.

27. Если я очень захочу, то смогу расположить к себе почти любого.

28. На подрастающее поколение влияет так много разных обстоятельств, что усилия родителей по их воспитанию часто оказываются бесполезными.

29. То, что со мной случается, это дело моих собственных рук.

30. Трудно бывает понять, почему руководители поступают именно так, а не иначе.

31. Человек, который не смог добиться успеха в своей работе, скорее всего не проявил достаточных усилий.

32. Чаще всего я могу добиться от членов моей семьи того, чего хочу.

33. В неприятностях и неудачах, которые были в моей жизни, чаще всего

виноваты другие люди, чем я сам.

34. Ребенка всегда можно уберечь от простуды, если за ним следить и правильно его одевать.

35. В сложных обстоятельствах я предпочитаю подождать, пока проблемы не решатся сами собой.

36. Успех является результатом упорной работы и мало зависит от случая или везения.

37. Я чувствую, что от меня больше, чем от кого бы то ни было, зависит счастье моей семьи.

38. Мне всегда трудно понять, почему я нравлюсь одним людям и не нравлюсь другим.

39. Я всегда предпочитаю принять решение и действовать самостоятельно, а не надеяться на помощь других людей или на судьбу.

40. К сожалению, заслуги человека часто остаются непризнанными, несмотря на все его старания.

41. В семейной жизни бывают такие случаи, когда невозможно разрешить проблемы даже при самом сильном желании.

42. Способные люди, не сумевшие реализовать свои возможности, должны винить в этом только самих себя.

43. Многие мои успехи были возможны только благодаря помощи других людей.

44. Большинство неудач в моей жизни произошло от неумения, незнания или лени и мало зависело от везения или невезения.

Обработка результатов

Ио:	«+»	2, 4, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 25, 27, 29, 31, 32, 34, 36, 37, 39, 42, 44
	«-»	1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 30, 33, 35, 38, 40, 41, 43

«Диагностика инновационной готовности персонала»

(В.В. Пантелеева, Т.П. Кнышева)

Вам предстоит оценить утверждения, относительно инноваций, под которыми понимается внедрение новых технологий в Вашей профессиональной сфере, сопровождение новых способов ведения работы в организации.

Под номером утверждения впишите цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 – совершенно неверно
- 2 – неверно
- 3 – скорее неверно, чем верно
- 4 – не знаю
- 5 – скорее, верно, чем неверно
- 6 – верно
- 7 – совершенно верно

Текст опросника

1. Люди в основном стремятся открывать, создавать, осваивать что-то новое.
2. Я постоянно ищу способы усовершенствования своей деятельности.
3. Подготовка отчетности по внедрению инновационного проекта – вещь для меня очень сложная.
4. В случае неудачи я обычно не переживаю, а делаю новую попытку.
5. Контроль за результатами внедрения инноваций в нашей организации хорошо продуман, всем понятно, как они будут отчитываться.
6. Я стараюсь, чтобы новое в работе не проходило мимо меня.
7. Я работаю над новыми технологиями, чтобы быть лучшим в своем деле.
8. Я плохо знаком с положениями Миссии нашей организации, касающимися инноваций.
9. Если я что-то придумываю, я верю, что у меня получится.
10. «Пойди туда, не знаю куда» вот девиз инновационной деятельности в нашей организации.
11. Я испытываю дискомфорт при мысли, что меня заставят внедрять какое-нибудь новшество.

12. Меня привлекает процесс приобретения новых знаний и навыков.
13. Мне совершенно непонятно, как оценить приблизительную стоимость внедрения инновации в моей сфере.
14. Я не ставлю глобальных целей, предпочитая не рисковать.
15. Я не знаю, какие программы по внедрению инноваций есть в нашей организации.
16. Я против включения в рабочую группу по внедрению инноваций.
17. Мне нравится идти в ногу со временем, поэтому я всегда за новейшие технологии.
18. Трудно представить, какая информация нужна участникам инновационного проекта.
19. Обычно я не только предлагаю новое, но еще и знаю, как реализовать идею на практике.
20. Включаясь в процесс внедрения новшеств, я знаю, в чем будет заключаться поощрение.
21. Те, кто внедряет новшества, – выскочки и карьеристы.
22. Освоение новых технологий позволяет реализовать множество своих способностей.
23. Я хорошо представляю себе этапы внедрения новых технологий (инноваций).
24. Я не люблю перемен, они требуют напряжения сил.
25. Внедрение инноваций в нашей организации сопровождается информированием об их обоснованности.
26. Люди, которые реализуют новые технологии, часто не несут ответственности за последствия их внедрения.
27. Я участвую в нововведениях, потому что мне нравится быть членом рабочей группы (комитета).
28. Мне трудно представить, как можно увлечь работников инновациями.
29. Я очень боюсь неудач и нервничаю, приступая к работе над чем-либо **НОВЫМ**.

30. У нас в организации регулярно проводится обучение новым технологиям.

31. Мне бы хотелось работать с людьми, которые не дают другим покоя, заставляют проявлять инициативу, осваивать новое.

32. Участвуя в инновациях, я одновременно решаю свои собственные задачи.

33. Я вряд ли сумею разработать план мероприятий по реализации новшества.

34. Я редко проявляю инициативу, предпочитаю хорошо делать привычную работу.

35. Инновационная деятельность не входит в число ценностей коллектива, в котором я работаю.

36. Я не вижу проблемы в том, чтобы поменять что-то в своей работе, освоив новую технологию.

37. Инновации меня не особенно интересуют, я скорее вынужден в них участвовать в их внедрении.

38. Мне не составит труда оформить документы по инновационному проекту в соответствии с принятой схемой.

39. У меня есть склонность к поиску новых способов решения ежедневных задач.

40. Внедрение инноваций обозначено как ключевая ценность нашей организации.

41. Я уважаю людей, не дающих жить другим по старинке.

42. Участвовать в инновациях приходится, чтобы быть на хорошем счету.

43. Я знаю, как распределить роли в инновационном проекте.

44. Многие коллеги обращаются ко мне за советом по поводу новых технологий.

45. В нашей организации налажено взаимодействие между подразделениями, работающими над внедрением инновациями.

46. Мне бы хотелось, чтобы инновационными проектами в нашей организации занимался кто-то другой.

47. Я считаю, что люди, которые участвуют в реализации инноваций, следуют ожиданиям руководства.

48. Если бы меня назначили руководителем инновационного проекта, я бы растерялся.

49. Часто я вижу несколько вариантов решения какой-либо проблемы.

50. При реализации инновационных проектов в нашей организации эффективно распределяются обязанности между участниками.

Обработка результатов опроса

В обратных утверждениях (№ № 3, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 24, 26, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 42, 46, 47, 48) оценки «переворачиваются» следующим образом: за 1 балл начисляется 7, за 2 балла — 6 и так далее. Подсчитываются суммы столбцов в бланке ответов, образуя показатели по отдельным компонентам инновационной готовности, согласно модели. Общая сумма баллов составляет итоговый уровень.

Таблица перевода тестовых баллов в стены

Балл	158 и менее	159– 175	176– 193	194– 211	212– 229	230– 245	246– 265	266– 283	284– 301	302 и более
Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

«Исследование волевой саморегуляции»**(А. В. Зверьков, Е. В. Эйдман)**

Вам предлагается тест, содержащий 30 утверждений. Внимательно прочитайте каждое и решите, верно или неверно данное утверждение по отношению к Вам. Если верно, то в листе для ответов против номера данного утверждения поставьте знак «плюс» (+), а если сочтете, что оно по отношению к Вам неверно, то «минус» (-).

Текст опросника

1. Если что-то не клеится, у меня нередко появляется желание бросить это дело
2. Я не отказываюсь от своих планов и дел, даже если приходится выбирать между ними и приятной компанией
3. При необходимости мне нетрудно сдержать вспышку гнева
4. Обычно я сохраняю спокойствие в ожидании опаздывающего к назначенному времени приятеля.
5. Меня трудно отвлечь от начатой работы.
6. Меня сильно выбивает из колеи физическая боль.
7. Я всегда стараюсь выслушать собеседника, не перебивая, даже если не терпится ему возразить.
8. Я всегда «гну» свою линию.
9. Если надо, я могу не спать ночь напролет (например, работа, дежурстве) и весь следующий день быть в «хорошей форме».
10. Мои планы слишком часто перечеркиваются внешними обстоятельствами.
11. Я считаю себя терпеливым человеком.
12. Не так-то просто мне заставить себя хладнокровно наблюдать волнующее зрелище.
13. Мне редко удается заставить себя продолжать работу после серии обидных неудач.
14. Если я отношусь к кому-то плохо, мне трудно скрывать свою неприязнь к нему.

15. При необходимости я могу заниматься своим делом в неудобной и неподходящей обстановке.

16. Мне сильно осложняет работу сознание того, что ее необходимо во что бы то ни стало сделать к определенному сроку.

17. Считаю себя решительным человеком.

18. С физической усталостью я справляюсь легче, чем другие.

19. Лучше подождать только что ушедший лифт, чем подниматься по лестнице.

20. Испортить мне настроение не так-то просто.

21. Иногда какой-то пустяк овладевает моими мыслями, не дает покоя, и я никак не могу от него отделаться.

22. Мне труднее сосредоточиться на задании или работе, чем другим.

23. Переспорить меня трудно.

24. Я всегда стремлюсь довести начатое дело до конца.

25. Меня легко отвлечь от дел.

26. Я замечаю иногда, что пытаюсь добиться своего наперекор объективным обстоятельствам.

27. Люди порой завидуют моему терпению и дотошности.

28. Мне трудно сохранить спокойствие в стрессовой ситуации.

29. Я замечаю, что во время монотонной работы невольно начинаю изменять способ действия, даже если это порой приводит к ухудшению результатов.

30. Меня обычно сильно раздражает, когда «перед носом» захлопываются двери уходящего транспорта или лифта.

Обработка результатов

В вопроснике 6 маскированных утверждений. Поэтому общий суммарный балл по шкале должен находиться в диапазоне от 0 до 24.

Ключ для подсчета индексов волевой саморегуляции.

Общая шкала: 1-, 2+, 3+, 4+, 5+, 6-, 7+, 9+, 10-, 11+, 13-, 14-, 16-, 17+, 18+, 20+, 21-, 22-, 24+, 25-, 27+, 28-, 29-, 30-

«Оценка уровня общительности» (В.Ф. Ряховский)

Вашему вниманию предлагается несколько простых вопросов. Отвечая на вопросы, необходимо выбрать один из ответов: «да», «иногда», «нет».

Текст опросника

№	Вопросы	Баллы
1.	Вам предстоит ординарная или деловая встреча. Выбивает ли вас ее ожидание из колеи?	
2.	Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на каком-либо совещании, собрании или тому подобном мероприятии?	
3.	Не откладываете ли вы визит к врачу до последнего момента?	
4.	Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали. Приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?	
5.	Любите ли вы делиться своими переживаниями с кем бы то ни было?	
6.	Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратится к вам с просьбой (показать дорогу, назвать время, ответить на какой-то вопрос)?	
7.	Верите ли вы, что существует проблема «отцов и детей» и что людям разных поколений трудно понимать друг друга?	
8.	Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть деньги, которые занял несколько месяцев назад?	
9.	В ресторане либо в столовой вам подали явно недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы, лишь рассерженно отодвинув тарелку?	
10.	Оказавшись один на один с незнакомым человеком, вы, не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Так ли это?	
11.	Вас приводит в ужас любая длинная очередь, где бы она не была (в магазине, библиотеке, кассе, кинотеатре). Предпочитаете ли вы отказаться от своего намерения или встанете в хвост, и будете томиться в ожидании?	
12.	Бойтесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтных ситуаций?	
13.	У вас есть собственные сугубо индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких чужих мнений на этот счет вы не приемлете. Это так?	
14.	Услышав где-либо в кулуарах высказывание явно ошибочной точки зрения по хорошо известному вам вопросу, предпочитаете ли вы промолчать и не вступать в разговор	
15.	Вызывает ли у вас досаду чья-либо просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?	
16.	Охотнее ли вы излагаете свою точку зрения (мнение, оценку) в письменной форме, чем в устной?	
Итого:		

Обработка результатов

Ответы: «да» – 2 балла, «иногда» – 1 балл, «нет» – 0 баллов. Полученные очки суммируются, и по классификатору определяется, к какой категории относятся.

«Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей» (КОС-2)
(В.А. Синявский, Б.А. Федорошин)

Прочитайте предложенные Вашему вниманию вопросы и ответьте на каждый вопрос «да» или «нет».

Текст опросника

1. Есть ли у вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-либо из ваших товарищей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
7. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время за книгами или за каким-нибудь другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, легко ли вам отказаться от своих намерений?
9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вам включаться в новые для вас компании (коллективы)?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было выполнить сегодня?
13. Легко ли вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли вы добиться того, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?

15. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли при решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?
20. Правда ли, что вы плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?
21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?
23. Испытываете ли вы затруднение, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?
27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?
28. Верно ли, что вы редко стремитесь доказать свою правоту?
29. Полагаете ли вы, что вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?
30. Принимаете ли вы участие в общественной работе в школе (на производстве)?
31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых?
32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не сразу было принято товарищами?
33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?
34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?

35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?

36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?

37. Верно ли, что у вас много друзей?

38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?

39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?

40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Обработка результатов

За каждый ответ «да» или «нет» для высказываний, совпадающих с отмеченными в ключе отдельно по соответствующим склонностям, приписывается один балл.

Коммуникативные склонности	Ответы
	(+) да 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37
(-) нет 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39	
Организаторские склонности	(+) да 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38
	(-) нет 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Приложение Б
Бланк объективной оценки профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей

Инструкция

В соответствии с приведенными объективными критериями оценки профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования детей, оцените, пожалуйста, на ваш взгляд наиболее эффективных педагогов. Ранжирование показателей эффективности профессиональной деятельности педагогов осуществляется по пятибалльной шкале. Наивысший балл (пять) соответствует высокому уровню эффективности, наименьший балл (один) – низкому уровню эффективности.

№	Оцениваемые критерии	1	2	3	4	5
1	Программно-методическая продуктивность					
1.1	Разработка дополнительных образовательных программ					
1.2	Обеспечения выполнения дополнительных образовательных программ					
1.3	Разработка учебно-методических и дидактических материалов					
2	Результативность образовательного воздействия					
2.1	Участие обучающихся в конкурсах, выставках, олимпиадах и др.					
2.2	Участие обучающихся в научно-практических конференциях, семинарах и др.					
2.3	Участие обучающихся в социально ориентированных проектах, социально-значимых общественных акциях					
2.4	Проведение родительских собраний					
2.5	Обеспечение сохранности контингента обучающихся					
2.6	Соблюдение санитарно-эпидемиологических требований и правил по охране труда и технике безопасности					
3	Профессионально-инновационная активность					
3.1	Использования современных технологий в образовательном процессе					
3.2	Участие педагога в научно-практических конференциях, семинарах и др.					
3.3	Участие педагога в составе жюри профессиональных конкурсов и конкурсов обучающихся, экспертных комиссий и др.					
3.4	Публичное представления педагогического опыта (сайт, социальные сети, публикации в специализированных изданиях)					
4	Профессиональное развитие					
4.1	Прохождение курсов повышения квалификации, стажировки					
4.2	Наличие почетных званий, профессиональных наград и других знаков отличия в труде					

Приложение В
Результаты (в баллах), полученные при психодиагностике педагогов,
признанных эффективными на основании экспертного опроса

Таблица В.1

№ эксперта/ респондент	Рефлексивность	Мотивация			Субъективный контроль	Инновационная готовность	Волевая саморегуляция	Общительность	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
		ВМ	ВІМ	ВОМ						
1 эксперт	5	5,00	3,67	3,00	7	6	16	11	15	16
	6	4,50	2,67	2,50	9	5	18	12	20	17
2 эксперт	6	4,50	3,33	3,00	7	10	21	7	16	16
	4	4,00	3,33	3,00	8	10	17	10	18	15
3 эксперт	5	5,00	3,67	2,00	10	10	18	11	16	18
4 эксперт	5	4,50	4,00	3,00	6	6	16	13	11	12
	6	5,00	3,67	3,00	7	9	22	7	19	17
5 эксперт	5	4,00	2,00	1,00	6	7	17	10	19	17
6 эксперт	4	4,00	3,33	2,50	7	6	23	11	15	19
	4	4,00	3,00	2,00	6	7	20	10	19	16
7 эксперт	6	4,00	1,33	1,00	6	7	18	6	10	16
8 эксперт	7	4,50	2,33	1,00	8	8	20	10	20	18
9 эксперт	5	4,00	3,33	3,00	7	5	20	12	18	17
10 эксперт	5	4,50	3,33	2,00	9	6	21	5	17	15
11 эксперт	8	5,00	2,00	1,50	7	8	18	16	14	14
12 эксперт	4	5,00	2,67	1,50	10	9	21	8	19	14
13 эксперт	6	4,00	3,33	3,50	8	6	22	7	15	19
14 эксперт	9	5,00	4,00	2,00	10	10	19	6	20	18
	6	5,00	3,00	1,50	8	9	16	15	14	17
15 эксперт	5	4,50	4,33	2,00	6	8	14	5	11	16
16 эксперт	9	5,00	4,67	1,50	9	9	19	11	19	16
17 эксперт	5	4,00	3,00	1,50	8	9	19	9	10	13
	6	4,00	3,33	3,00	7	6	20	8	15	14
18 эксперт	6	4,5	3,33	2,50	7	6	19	15	15	16

Приложение Г
Результаты (в баллах), полученные при психодиагностике педагогов,
признанных неэффективными на основании экспертного опроса

Таблица Г.1

№ эксперта/ респондент	Рефлексивность	Мотивация			Субъективный контроль	Инновационная готовность	Волевая саморегуляция	Общительность	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
		ВМ	ВПМ	ВОМ						
1 эксперт	5	3,50	2,67	3,00	5	4	11	6	10	10
	3	3,50	3,00	3,00	7	5	17	11	18	12
2 эксперт	7	3,50	2,67	3,50	7	9	20	13	20	14
3 эксперт	6	3,00	2,67	3,00	5	5	12	9	15	18
4 эксперт	7	3,50	2,67	2,50	5	4	11	12	4	13
	3	3,00	2,33	3,00	5	4	7	16	2	5
5 эксперт	6	2,50	2,67	4,00	6	5	8	15	5	4
6 эксперт	2	4,00	3,00	2,50	8	6	15	13	16	8
	4	3,50	3,33	4,00	6	5	16	17	7	8
7 эксперт	5	3,00	1,33	1,00	6	4	20	11	15	8
8 эксперт	5	3,50	3,33	4,00	6	4	12	15	5	10
9 эксперт	5	1,00	1,33	1,50	8	7	20	10	18	16
10 эксперт	3	3,50	3,33	3,50	6	4	12	30	10	10
	5	4,00	3,00	4,50	6	4	19	12	10	8
11 эксперт	7	3,50	2,67	3,00	6	4	11	13	2	6
12 эксперт	3	2,00	3,00	3,50	8	5	16	16	10	13
13 эксперт	2	2,50	2,00	3,00	6	3	12	15	10	11
	5	3,00	3,00	3,00	4	4	12	0	10	10
14 эксперт	1	4,00	3,00	4,00	5	7	8	9	11	16
15 эксперт	2	2,00	3,00	3,00	6	4	15	16	8	9
	3	3,00	2,00	3,50	6	4	12	15	10	10
16 эксперт	4	3,00	3,00	4,00	5	4	11	18	9	12
17 эксперт	5	5,00	3,33	3,50	6	3	9	16	0	3
18 эксперт	5	4,00	4,00	4,00	4	4	5	18	4	11
	8	3,00	2,67	3,50	7	6	10	16	19	14

Приложение Д
Результаты (в баллах), полученные при использовании диагностических методик на констатирующем этапе эксперимента

Таблица Д.1

№ респондента	Рефлексивность	Мотивация			Субъективный контроль	Инновационная готовность	Волевая саморегуляция	Общительность	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
		ВМ	ВПМ	ВОМ						
1	8	5,00	4,67	5,00	7	10	19	12	15	15
2	6	4,50	4,00	4,00	8	7	15	7	11	16
3	6	5,00	2,00	1,00	7	7	19	5	19	19
4	5	5,00	2,00	1,00	6	4	15	8	11	15
5	8	5,00	1,67	1,00	9	9	20	8	18	18
6	5	3,50	3,33	4,00	5	5	17	13	14	10
7	6	3,00	3,00	3,00	5	6	22	9	13	11
8	3	4,00	3,67	4,00	4	6	7	18	11	10
9	6	5,00	3,00	4,50	8	7	20	12	14	12
10	6	4,50	3,00	2,00	9	9	21	8	15	19
11	5	3,50	2,67	3,00	5	4	11	6	10	10
12	5	4,00	3,67	3,00	6	5	13	6	16	16
13	6	4,00	4,00	3,50	6	8	19	11	12	15
14	7	4,00	2,67	2,50	6	5	20	11	12	13
15	7	3,50	2,67	4,00	8	5	16	13	7	11
16	4	4,00	2,67	3,00	7	3	10	7	10	11
17	5	5,00	3,00	2,50	6	7	16	10	10	17
18	6	4,00	2,67	3,50	7	7	10	7	16	18
19	8	4,00	3,00	3,00	7	9	21	12	13	17
20	6	3,00	3,00	1,00	6	5	12	14	7	7
21	6	4,00	3,00	4,00	5	5	21	10	12	14
22	5	4,50	3,00	4,00	8	10	24	8	20	16
23	7	4,00	2,67	2,50	6	6	15	11	12	15
24	6	4,00	3,67	4,50	7	7	22	16	16	13
25	5	4,50	3,67	4,50	7	5	22	11	9	19
26	6	5,00	4,00	3,50	7	8	12	14	5	16
27	3	3,50	3,00	3,00	7	5	17	11	18	12
28	5	3,00	3,67	3,00	7	6	12	15	13	17
29	5	3,00	2,67	4,00	7	4	14	12	16	8
30	5	4,50	3,33	3,00	6	7	14	12	13	14

Продолжение таблицы Д.1

31	7	5,00	4,00	4,50	10	8	17	9	11	17
32	5	4,50	3,33	3,00	8	7	24	6	19	19
33	8	4,00	3,33	4,00	7	6	16	13	15	10
34	6	4,00	2,33	4,00	6	5	11	14	7	12
35	6	5,00	3,00	1,50	8	9	16	15	14	17
36	7	3,50	2,67	3,50	7	9	20	13	20	14
37	8	4,00	3,00	2,00	10	8	21	9	16	17
38	6	4,50	3,67	3,50	6	7	11	13	8	13
39	6	5,00	3,33	4,00	6	6	11	12	17	17
40	6	3,00	2,67	3,00	5	5	12	9	15	18
41	4	5,00	2,67	3,50	8	3	10	13	5	8
42	5	4,00	3,67	4,50	7	8	16	13	15	13
43	8	4,00	3,00	4,00	6	7	6	22	0	4
44	6	4,00	3,33	2,50	6	7	18	8	19	19
45	4	4,00	3,00	3,00	7	7	20	4	18	14
46	4	4,50	3,33	4,00	10	1	5	15	9	17
47	5	4,00	3,67	4,00	8	7	18	13	12	17
48	6	4,50	3,33	3,00	7	10	21	7	16	16
49	4	4,00	2,67	2,00	8	5	13	11	9	10
50	5	4,00	4,00	4,00	7	9	22	7	15	16
51	7	4,50	3,00	3,00	7	4	17	9	11	11
52	4	4,00	3,33	3,00	8	10	17	10	18	15
53	6	4,00	3,33	4,00	6	3	15	13	5	8
54	5	5,00	3,33	2,00	8	8	19	9	17	19
55	5	4,50	2,67	2,00	8	7	20	10	11	12
56	7	3,50	2,67	2,50	5	4	11	12	4	13
57	8	4,50	3,00	4,00	7	7	13	14	6	5
58	9	5,00	2,67	1,50	10	7	20	6	16	11
59	5	5,00	3,00	2,00	6	7	10	15	6	4
60	3	3,00	2,33	3,00	5	4	7	16	2	5
61	1	4,00	3,67	1,00	9	7	20	6	16	19
62	7	5,00	3,00	3,50	8	9	17	9	15	18
63	6	4,00	3,67	3,00	8	7	23	7	18	15
64	6	3,50	2,67	3,00	6	5	19	7	17	15
65	4	5,00	3,67	5,00	9	9	22	4	20	17
66	8	4,00	3,67	3,50	7	7	19	8	16	17
67	5	4,50	3,33	4,00	7	7	18	8	14	14
68	7	5,00	1,00	2,00	9	1	18	9	18	14
69	2	4,00	4,00	2,00	6	8	21	3	16	13
70	6	2,50	2,67	4,00	6	5	8	15	5	4
71	2	4,00	3,00	2,50	8	6	15	13	16	8
72	7	4,00	2,67	3,50	6	7	19	14	18	16
73	5	4,00	3,67	3,00	7	7	20	7	9	8
74	6	4,50	3,00	2,00	5	8	17	13	17	15
75	6	4,50	2,67	3,00	5	8	18	12	12	17

Продолжение таблицы Д.1

76	4	4,00	3,00	3,00	5	6	18	7	18	19
77	4	4,00	4,00	3,50	6	6	18	10	13	14
78	4	3,50	3,33	4,00	6	5	16	17	7	8
79	8	5,00	3,67	3,50	10	10	24	6	20	18
80	7	4,50	3,33	1,50	7	7	9	8	4	12
81	5	3,00	1,33	1,00	6	4	20	11	15	8
82	4	4,00	2,33	1,00	10	5	20	10	15	19
83	8	4,00	3,33	2,00	6	5	9	10	18	15
84	5	5,00	2,67	1,00	8	7	23	7	18	20
85	5	4,00	3,00	4,00	7	3	10	26	10	10
86	4	4,00	3,00	4,00	7	7	16	8	12	15
87	9	4,00	3,00	4,00	6	7	14	13	3	8
88	7	5,00	4,33	4,00	6	4	11	15	10	10
89	6	5,00	3,00	2,00	7	7	17	7	18	15
90	7	5,00	3,67	4,00	5	5	13	17	5	4
91	4	4,00	3,33	3,50	6	7	17	11	12	13
92	6	4,50	2,33	4,00	9	6	19	17	7	10
93	5	3,50	3,33	4,00	6	4	12	15	5	10
94	6	4,00	2,67	2,00	7	8	16	9	15	18
95	5	3,00	3,00	3,00	6	4	14	11	19	19
96	7	4,00	3,00	2,00	6	7	15	12	5	10
97	5	3,50	3,67	3,00	8	3	9	12	11	15
98	4	3,00	2,67	3,00	6	5	20	11	5	10
99	5	4,00	2,67	3,50	6	4	19	11	12	17
100	6	4,00	3,00	3,00	5	5	13	14	13	18
101	6	4,50	4,00	2,00	9	9	23	8	18	12
102	5	4,50	3,33	4,50	9	9	20	15	14	20
103	6	4,00	3,00	3,00	6	5	19	9	10	11
104	8	4,50	3,67	3,00	7	6	22	9	11	12
105	5	1,00	1,33	1,50	8	7	20	10	18	16
106	4	3,50	3,00	3,00	6	4	13	14	12	11
107	9	5,00	2,33	4,50	7	10	15	8	14	14
108	3	3,50	3,33	3,50	6	4	12	30	10	10
109	6	4,00	3,67	4,00	8	6	17	13	6	16
110	7	4,00	2,67	3,50	8	8	21	12	10	9
111	7	5,00	3,33	3,00	6	5	10	11	3	15
112	4	4,00	3,00	3,00	6	7	14	13	15	14
113	5	5,00	3,67	3,00	7	6	16	11	15	16
114	3	3,50	2,00	4,00	7	5	18	5	17	12
115	6	4,00	3,33	3,00	5	7	9	15	10	15
116	6	4,50	2,33	3,50	4	7	18	15	17	14
117	5	4,00	3,67	3,50	7	5	17	13	13	11
118	6	4,00	3,33	3,50	5	4	7	19	10	8
119	4	3,50	3,33	4,00	8	5	17	12	18	11
120	9	5,00	4,00	4,00	9	6	14	15	7	14

Продолжение таблицы Д.1

121	4	4,50	3,33	4,00	5	7	17	13	12	10
122	4	4,00	3,67	3,00	6	5	18	12	10	11
123	5	5,00	3,67	2,00	10	10	18	11	16	18
124	7	5,00	3,33	4,00	8	8	21	12	10	12
125	7	5,00	2,67	3,00	9	9	24	8	16	16
126	3	3,50	3,00	5,00	7	8	1	18	10	12
127	6	4,00	3,00	2,00	6	4	17	16	11	15
128	6	4,50	2,67	2,50	9	5	18	12	20	17
129	3	3,50	3,67	4,50	8	5	19	9	18	19
130	5	5,00	4,00	4,00	4	9	19	7	20	15
131	5	4,00	3,00	4,50	6	4	19	12	10	8
132	4	4,00	2,67	3,00	7	4	19	14	11	11
133	3	4,00	3,00	3,00	9	8	24	5	20	17
134	7	3,50	2,67	3,00	6	4	11	13	2	6
135	1	4,50	3,67	4,00	5	6	16	10	17	10
136	5	4,00	2,67	2,00	5	7	17	8	14	11
137	8	4,00	3,00	4,00	6	4	11	21	3	6
138	9	4,00	3,00	3,00	8	10	24	3	19	16
139	6	5,00	3,00	3,00	8	6	17	11	5	9
140	3	2,00	3,00	3,50	8	5	16	16	10	13
141	3	4,00	4,00	4,00	10	10	20	3	18	19
142	6	4,50	3,67	3,00	7	7	12	18	16	16
143	6	3,00	3,67	5,00	4	5	8	20	0	6
144	4	4,00	3,00	2,00	6	5	15	7	14	14
145	5	4,00	2,00	1,00	6	7	17	10	19	17
146	4	4,00	3,67	4,00	4	4	9	22	7	8
147	6	4,00	4,00	4,50	8	8	17	12	16	16
148	5	4,50	4,00	3,00	6	6	16	13	11	12
149	2	2,50	2,00	3,00	6	3	12	15	10	11
150	4	4,00	4,00	4,00	5	7	14	15	12	13
151	6	4,50	4,00	4,00	8	10	24	14	16	16
152	4	3,00	4,00	4,00	6	6	10	14	12	11
153	10	4,00	2,67	5,00	7	4	13	14	10	9
154	5	4,00	2,67	3,00	6	6	18	13	15	19
155	6	4,00	4,00	4,00	9	6	11	10	14	14
156	6	4,50	3,33	4,00	6	7	21	15	18	19
157	7	5,00	3,00	3,00	7	3	7	12	7	13
158	5	4,50	3,00	3,00	8	2	14	9	8	13
159	7	4,00	3,33	2,50	5	4	9	14	7	4
160	4	4,00	3,00	2,00	6	7	20	10	19	16
161	2	5,00	3,33	1,00	9	7	18	7	17	18
162	4	3,50	2,33	2,00	5	4	14	19	11	7
163	5	3,00	3,00	3,00	4	4	12	0	10	10
164	7	4,00	3,33	4,00	7	7	14	10	5	9
165	5	4,00	3,33	2,00	6	6	12	13	3	16

Продолжение таблицы Д.1

166	8	5,00	4,33	2,00	10	9	22	7	18	19
167	4	2,00	2,67	2,00	7	2	3	26	7	5
168	6	5,00	2,67	4,00	8	8	18	9	10	15
169	6	4,00	1,33	1,00	6	7	18	6	10	16
170	1	4,00	3,00	4,00	5	7	8	9	11	16
171	5	4,00	3,33	4,00	7	6	14	14	16	13
172	7	4,50	2,33	1,00	8	8	20	10	20	18
173	5	4,00	3,33	3,00	7	5	20	12	18	17
174	4	4,00	3,33	2,50	7	6	23	11	15	19
175	5	5,00	3,33	3,50	8	10	22	6	19	18
176	5	2,00	2,00	2,00	6	4	17	17	9	10
177	5	5,00	3,00	1,50	10	10	23	6	7	14
178	8	5,00	2,00	1,50	7	8	18	16	14	14
179	9	4,00	4,00	4,00	6	7	18	11	14	16
180	4	4,00	3,00	5,00	6	5	10	16	11	7
181	6	4,50	2,00	3,50	8	6	17	13	16	16
182	3	4,00	4,00	3,00	5	6	21	6	13	16
183	4	4,00	3,33	3,00	7	6	21	9	19	16
184	4	4,00	1,67	2,00	9	10	20	8	17	15
185	6	3,50	3,00	3,50	6	6	15	14	4	11
186	4	4,00	4,00	4,00	4	5	21	15	15	16
187	6	4,00	3,33	4,00	7	6	12	10	7	11
188	7	4,50	3,67	3,50	9	8	21	11	19	19
189	4	4,00	3,67	3,50	6	4	10	11	5	6
190	4	3,50	3,67	2,00	6	4	7	16	8	11
191	6	3,00	3,33	3,00	7	8	18	7	13	14
192	7	4,50	2,33	1,00	5	7	20	9	15	14
193	4	4,00	3,67	3,00	6	4	14	11	12	14
194	8	5,00	3,00	3,00	9	9	14	9	6	12
195	4	5,00	2,67	1,50	10	9	21	8	19	14
196	6	3,50	3,00	4,00	5	2	9	13	1	12
197	2	2,00	3,00	3,00	6	4	15	16	8	9
198	8	5,00	3,67	1,00	9	6	12	11	16	14
199	4	4,00	1,67	1,50	8	6	19	8	16	15
200	5	4,00	4,00	4,50	8	8	19	12	15	19
201	3	3,00	2,00	3,50	6	4	12	15	10	10
202	5	4,50	3,33	2,00	9	6	21	5	17	15
203	9	5,00	4,00	2,00	10	10	19	6	20	18
204	1	4,50	3,67	3,00	7	7	20	11	13	15
205	4	5,00	2,33	3,50	6	5	16	14	17	14
206	4	3,00	3,00	4,00	5	4	11	18	9	12
207	4	4,50	4,00	2,00	7	7	21	11	13	5
208	7	4,50	2,33	3,00	6	8	19	18	12	14
209	7	5,00	4,33	4,00	6	6	21	10	16	17
210	6	4,00	2,67	4,00	10	8	23	6	19	17

Продолжение таблицы Д.1

211	6	5,00	2,00	3,00	7	6	17	8	15	9
212	7	4,00	3,33	4,00	6	4	15	15	13	13
213	5	4,00	2,33	3,50	7	6	15	12	15	11
214	7	3,50	3,67	4,00	7	6	14	10	6	8
215	5	4,50	4,33	2,00	6	8	14	5	11	16
216	2	4,50	3,67	2,00	7	6	8	15	8	13
217	4	4,00	3,33	4,00	6	7	11	15	6	15
218	5	5,00	3,33	3,50	6	3	9	16	0	3
219	6	4,00	4,00	4,00	7	5	13	12	13	19
220	9	5,00	4,67	1,50	9	9	19	11	19	16
221	3	5,00	5,00	5,00	10	9	23	2	18	17
222	4	4,00	2,00	3,00	8	6	11	10	15	17
223	6	5,00	4,00	4,00	5	4	16	15	16	13
224	7	4,00	3,33	3,50	7	6	19	9	13	15
225	7	4,50	3,00	3,00	10	7	14	10	10	13
226	5	4,00	4,00	4,00	4	4	5	18	4	11
227	7	4,00	2,67	2,00	8	4	23	8	14	14
228	8	4,00	3,00	4,00	7	8	14	20	15	16
229	6	5,00	3,67	3,00	7	9	22	7	19	17
230	5	4,00	3,00	1,50	8	9	19	9	10	13
231	6	4,50	3,33	3,50	8	6	12	6	7	16
232	6	4,00	3,33	3,00	7	6	20	8	15	14
233	6	4,50	3,67	4,00	5	8	15	10	13	16
234	5	5,00	4,00	3,00	5	8	2	18	12	13
235	6	4,00	3,33	3,50	8	6	22	7	15	19
236	7	5	2,33	2	6	4	15	15	15	18
237	7	5	4,33	5	8	8	13	12	10	9
238	4	4	3,33	3,5	6	6	14	5	16	16
239	6	4,5	3,33	2,5	7	6	19	15	15	16
240	8	3	2,67	3,5	7	6	10	16	19	14
241	8	4	3	2	7	4	21	10	12	13
242	6	4	3	4	7	7	16	9	12	17

Приложение Е
Результаты (в баллах), полученные при использовании диагностических методик (предварительное тестирование) на формирующем этапе эксперимента

Таблица Е.1 – Результаты, полученные в экспериментальной группе

№ респондента	Рефлексивность	Мотивация			Субъективный контроль	Инновационная готовность	Волевая саморегуляция	Общительность	Коммуникативные склонности	Организагорские склонности
		ВМ	ВПМ	ВОМ						
1	4	2,00	2,67	2,00	7	2	3	26	7	5
2	1	4,00	3,00	4,00	5	7	8	9	11	16
3	5	4,00	3,33	4,00	7	6	14	14	16	13
4	5	2,00	2,00	2,00	6	4	17	17	9	10
5	9	4,00	4,00	4,00	6	7	18	11	14	16
6	4	4,00	3,00	5,00	6	5	10	16	11	7
7	6	4,50	2,00	3,50	8	6	17	13	16	16
8	3	4,00	4,00	3,00	5	6	21	6	13	16
9	6	3,50	3,00	3,50	6	6	15	14	4	11
10	4	4,00	4,00	4,00	4	5	21	15	15	16
11	6	4,00	3,33	4,00	7	6	12	10	7	11
12	4	3,50	3,67	2,00	6	4	7	16	8	11
13	6	3,50	3,00	4,00	5	2	9	13	1	12
14	2	2,00	3,00	3,00	6	4	15	16	8	9
15	3	3,00	2,00	3,50	6	4	12	15	10	10
16	4	3,00	3,00	4,00	5	4	11	18	9	12
17	7	4,00	3,33	4,00	6	4	15	15	13	13
18	5	4,00	2,33	3,50	7	6	15	12	15	11
19	7	3,50	3,67	4,00	7	6	14	10	6	8
20	4	4,00	3,33	4,00	6	7	11	15	6	15
21	6	4,00	4,00	4,00	7	5	13	12	13	19
22	4	4,00	2,00	3,00	8	6	11	10	15	17
23	7	4,00	3,33	3,50	7	6	19	9	13	15
24	7	4,50	3,00	3,00	10	7	14	10	10	13
25	5	4,00	4,00	4,00	4	4	5	18	4	11
24	6	4,50	3,33	3,50	8	6	12	6	7	16
27	6	4,00	3,33	3,50	8	6	22	7	15	19
28	4	4,00	3,33	3,5	6	6	14	5	16	16
29	8	3,00	2,67	3,5	7	6	10	16	19	14
30	6	4,00	3,00	4,00	7	7	16	9	12	17

Таблица Е.2 – Результаты, полученные в контрольной группе

№ респондента	Рефлексивность	Мотивация			Субъективный контроль	Инновационная готовность	Волевая саморегуляция	Общительность	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
		ВМ	ВПМ	ВОМ						
1	6	4,00	3,00	3,00	6	5	19	9	10	11
2	5	1,00	1,33	1,50	8	7	20	10	18	16
3	4	3,50	3,00	3,00	6	4	13	14	12	11
4	3	3,50	3,33	3,50	6	4	12	30	10	10
5	6	4,00	3,67	4,00	8	6	17	13	6	16
6	4	4,00	3,00	3,00	6	7	14	13	15	14
7	3	3,50	2,00	4,00	7	5	18	5	17	12
8	6	4,50	2,33	3,50	4	7	18	15	17	14
9	6	4,00	3,33	3,50	5	4	7	19	10	8
10	4	3,50	3,33	4,00	8	5	17	12	18	11
11	4	4,50	3,33	4,00	5	7	17	13	12	10
12	3	3,50	3,67	4,50	8	5	19	9	18	19
13	5	4,00	3,00	4,50	6	4	19	12	10	8
14	4	4,00	2,67	3,00	7	4	19	14	11	11
15	7	3,50	2,67	3,00	6	4	11	13	2	6
16	1	4,50	3,67	4,00	5	6	16	10	17	10
17	8	4,00	3,00	4,00	6	4	11	21	3	6
18	3	2,00	3,00	3,50	8	5	16	16	10	13
19	6	3,00	3,67	5,00	4	5	8	20	0	6
20	4	4,00	3,67	4,00	4	4	9	22	7	8
21	2	2,50	2,00	3,00	6	3	12	15	10	11
22	4	4,00	4,00	4,00	5	7	14	15	12	13
23	4	3,00	4,00	4,00	6	6	10	14	12	11
24	10	4,00	2,67	5,00	7	4	13	14	10	9
25	5	4,00	2,67	3,00	6	6	18	13	15	19
26	6	4,00	4,00	4,00	9	6	11	10	14	14
27	6	4,50	3,33	4,00	6	7	21	15	18	19
28	5	4,50	3,00	3,00	8	2	14	9	8	13
29	5	3,00	3,00	3,00	4	4	12	0	10	10
30	7	4,00	3,33	4,00	7	7	14	10	5	9

Приложение Ж

Программа психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности

Таблица Ж.1 – Содержание Программы психологического сопровождения педагогов дополнительного образования детей в целях обеспечения эффективности профессиональной деятельности

Название упражнения	Цель выполнения	Длительность выполнения
Занятие 1 (Когнитивный компонент тренинга)		
1. Упражнение «Знакомство»	Знакомство участников тренинга друг с другом, снятие психоэмоционального напряжения, активизация процесса самопознания.	35 минут
2. Упражнение «Рефлексия «Здесь и теперь»	Знакомство участников тренинга с основами процесса рефлексии, отработка навыка рефлексии.	55 минут
3. Упражнение «Самодиагностика»	Вовлечение участников в тематику тренинга, познание самого себя, активизация рефлексивных механизмов.	45 минут
4. Упражнение «Опыт»	Развитие навыка рефлексии, самоактуализация процессов ретроспективной, ситуативной и перспективной рефлексии.	60 минут
5. Упражнение «Рефлексивный круг»	Развитие навыка рефлексии, анализ собственного эмоционального состояния, процессов взаимодействия с участниками тренинга.	45 минут
6. Упражнение «Подведение итогов»	Подводятся итоги тренинговой работы, участникам предоставляется возможность высказать собственное мнение о проведенном занятии, рассказать о своих положительных и отрицательных ощущениях, в результате чего осуществлялся самоанализ и анализ психических процессов и их качественных изменений в сознании педагога.	30 минут
Занятие 2 (Мотивационный компонент тренинга)		
1. Упражнение «Приветствие»	Создание комфортной, дружественной атмосферы, настрой на плодотворную работу.	25 минут
2. Упражнение «Хочу – не хочу, но делаю...»	Прояснение своих мотивов и потребностей, осознание собственной ответственности за свои профессиональные мотивы.	55 минут
3. Упражнение «Осознание ответственности»	Развитие мотивационной сферы педагога.	55 минут

4. Упражнение «Кластер»	Формирование оптимального баланса между внешней и внутренней мотивацией.	45 минут
5. Упражнение «Десять бесплатных способов мотивации»	Развитие внутренней мотивации к профессиональному и личному росту.	60 минут
6. Упражнение «Подведение итогов»	Подводятся итоги тренинговой работы, участникам предоставляется возможность высказать собственное мнение о проведенном занятии, рассказать о своих положительных и отрицательных ощущениях, в результате чего осуществлялся самоанализ и анализ психических процессов и их качественных изменений в сознании педагога.	30 минут
Занятие 3 (Эмоционально-волевой компонент тренинга)		
1. Упражнение «А сегодня я лучше, чем вчера, потому что...»	Активизация процессов самоанализа, уверенности в собственных силах, формирование позитивного настроения.	25 минут
2. Упражнение «Кто Я»	Развитие позитивного самовосприятия.	55 минут
3. Упражнение «Эмблема «Саморегуляция»	Знакомство с понятием «саморегуляция», осознание важности процесса саморегуляции в профессиональной деятельности.	60 минут
4. Упражнение «Рекламный ролик»	Формирование позитивного эмоционального настроения, уверенности в собственных силах, профессионального самоутверждения.	55 минут
5. Упражнение «Ролевая игра»	Развитие процессов саморегуляции и осознание их важности в межличностном взаимодействии	45 минут
6. Упражнение «Подведение итогов»	Подводятся итоги тренинговой работы, участникам предоставляется возможность высказать собственное мнение о проведенном занятии, рассказать о своих положительных и отрицательных ощущениях, в результате чего осуществлялся самоанализ и анализ психических процессов и их качественных изменений в сознании педагога.	30 минут
Занятие 4 (Эмоционально-волевой компонент тренинга)		
1. Упражнение «Будущее»	Формирование позитивного рабочего настроения, стимулирование творческой активности	35 минут
2. Упражнение «Полярные эмоции»	Осознание трудностей в регуляции собственного поведения.	40 минут
3. Упражнение «Собеседование»	Развитие волевой саморегуляции, самостоятельности и ответственности в принятии решений.	40 минут
4. Упражнение «К счастью... к сожалению...»	Активизация и развитие творческого мышления, воображения.	40 минут

5. Упражнение «Мозговой штурм наоборот»	Развитие креативности, инновационной готовности, снятие барьеров неопределенности при принятии решений.	45 минут
6. Упражнение «Инновация»	Развитие решительности, гибкой реакции на меняющуюся обстановку, умения брать на себя ответственность, взаимопонимания и наблюдательности.	40 минут
7. Упражнение «Подведение итогов»	Подводятся итоги тренинговой работы, участникам предоставляется возможность высказать собственное мнение о проведенном занятии, рассказать о своих положительных и отрицательных ощущениях, в результате чего осуществлялся самоанализ и анализ психических процессов и их качественных изменений в сознании педагога.	30 минут
Занятие 5 (Коммуникативный компонент тренинга)		
1. Упражнение «Комплимент»	Формирование позитивных межличностных отношений, настрой на тематику тренинга.	25 минут
2. Упражнение «Выступление»	Развитие коммуникативной культуры и навыков общения.	45 минут
3. Упражнение «Трудности общения»	Выяснение существующих проблем в общении.	45 минут
4. Упражнение «Позиции»	Развитие коммуникативных умений.	35 минут
5. Упражнение «Психологический портрет»	Совершенствование коммуникативной культуры и отработка навыков поддержания общения, самооценки и оценки окружающих.	50 минут
6. Упражнение «Передача чувств»	Развитие навыков вербальной и невербальной коммуникации.	40 минут
7. Упражнение «Подведение итогов»	Подводятся итоги тренинговой работы, участникам предоставляется возможность высказать собственное мнение о проведенном занятии, рассказать о своих положительных и отрицательных ощущениях, в результате чего осуществлялся самоанализ и анализ психических процессов и их качественных изменений в сознании педагога.	30 минут
Занятие 6 (Операциональный компонент тренинга)		
1. Упражнение «Мяч дружбы»	Формирование благоприятного рабочего настроения, сплочение коллектива, настрой на тематику тренинга.	20 минут
2. Упражнение «Решение проблем»	Формирование навыков выстраивания организационных целей и задач.	50 минут

Продолжение таблицы Ж.1

3. Упражнение «Помоги другу»	Развитие способностей, направленных на оценку жизненной ситуации, взаимопонимания и взаимной помощи друг другу.	50 минут
4. Упражнение «Да - Нет»	Формирование умений принимать ответственные решения, отказывать и настаивать на своем.	35 минут
5. Упражнение «Ценности»	Развитие умений определять и расставлять основные ценности и приоритеты.	45 минут
6. Упражнение «Сложный вопрос»	Формирование навыков разрешения проблемных ситуаций.	40 минут
7. Упражнение «Подведение итогов»	Подводятся итоги тренинговой работы, участникам предоставляется возможность высказать собственное мнение о проведенном занятии, рассказать о своих положительных и отрицательных ощущениях, в результате чего осуществлялся самоанализ и анализ психических процессов и их качественных изменений в сознании педагога.	30 минут

Приложение И

Результаты (в баллах), полученные при использовании диагностических методик (итоговое тестирование) на контрольном этапе эксперимента

Таблица И.1 – Результаты, полученные в экспериментальной группе

№ респондента	Рефлексивность	Мотивация			Субъективный контроль	Инновационная готовность	Волевая саморегуляция	Общительность	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
		ВМ	ВПМ	ВОМ						
1	6	4,00	3,00	2,00	8	4	7	20	11	9
2	5	4,50	3,67	3,50	7	8	13	8	15	18
3	6	4,00	3,67	3,50	8	7	18	11	18	14
4	6	3,00	3,00	2,00	8	5	22	14	12	15
5	8	4,50	4,00	3,50	7	8	21	9	18	17
6	6	4,50	4,00	4,00	8	6	14	12	14	12
7	6	4,50	3,00	3,00	9	7	20	11	16	18
8	5	5,00	4,00	3,00	6	7	23	5	17	18
9	6	4,00	3,67	3,50	8	6	18	12	8	13
10	5	5,00	3,00	2,00	6	6	23	12	17	16
11	8	4,50	3,00	2,00	9	8	14	8	10	12
12	5	4,50	3,00	2,00	7	5	12	14	10	15
13	7	4,00	3,33	3,50	7	3	13	10	4	15
14	5	4,00	3,00	2,00	8	6	19	13	12	12
15	6	4,50	3,37	3,00	8	5	17	13	15	11
16	6	4,00	3,00	3,00	6	6	15	14	13	13
17	8	5,00	3,33	3,00	7	6	18	11	16	17
18	6	5,00	4,00	3,00	9	8	19	8	18	14
19	7	4,50	4,00	3,50	9	8	17	8	11	10
20	5	4,50	3,00	2,00	7	8	14	12	10	16
21	7	5,00	3,33	3,00	7	6	16	10	16	19
22	5	4,00	3,33	2,00	8	7	14	9	19	16
23	6	5,00	3,33	3,00	8	6	22	9	15	18
24	8	4,50	3,33	3,00	10	8	18	8	12	13
25	6	4,50	3,33	3,00	6	6	10	14	8	17
24	6	5,00	3,67	3,50	9	8	17	6	12	17
27	6	4,00	3,67	3,50	8	6	23	6	17	18
28	6	4,50	4,00	2,00	8	7	18	5	18	18
29	6	4,00	3,00	2,00	7	7	15	10	20	17
30	6	5,00	3,67	2,00	9	8	20	8	16	18

Таблица И.2 – Результаты, полученные в контрольной группе

№ респондента	Рефлексивность	Мотивация			Субъективный контроль	Иновационная готовность	Волевая саморегуляция	Общительность	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности
		BM	ВПМ	ВОМ						
1	5	4,50	3,00	3,00	6	5	18	9	9	9
2	6	1,00	1,33	1,50	7	6	19	10	18	17
3	4	3,50	3,00	3,50	6	3	13	15	12	12
4	4	3,00	3,67	4,00	6	4	12	29	10	11
5	6	3,50	3,33	4,50	7	7	18	14	7	17
6	5	3,50	3,33	3,00	6	7	15	14	14	13
7	3	3,50	2,00	4,00	6	4	16	5	18	14
8	6	4,50	2,33	3,50	5	7	17	15	15	12
9	5	3,50	3,67	3,50	6	5	8	18	11	9
10	3	3,50	3,67	4,00	7	6	15	12	20	12
11	4	4,50	3,33	4,00	5	6	17	13	11	7
12	4	3,50	3,33	5,00	7	5	20	8	19	20
13	4	4,00	3,33	4,00	8	3	20	12	9	7
14	5	4,00	2,67	3,00	7	4	19	15	12	12
15	6	3,50	2,67	3,00	6	5	10	13	2	4
16	1	5,00	3,67	4,00	6	6	17	12	14	10
17	8	4,50	3,33	3,00	5	5	11	22	3	6
18	3	2,00	3,00	3,00	9	4	18	12	12	16
19	5	3,50	3,67	5,00	5	6	11	20	1	9
20	4	3,50	3,33	4,00	4	4	10	22	7	8
21	3	3,00	2,33	3,50	5	4	13	20	11	11
22	4	3,50	3,67	4,50	6	6	16	17	12	15
23	5	3,50	4,50	4,00	6	5	9	15	13	14
24	9	3,50	2,67	4,00	8	4	15	13	9	8
25	5	3,50	2,33	3,00	6	6	18	14	15	20
26	7	4,00	4,00	4,00	9	5	11	11	15	13
27	6	4,00	3,33	4,50	8	6	18	14	17	18
28	5	4,50	3,00	3,00	8	3	14	10	8	13
29	5	3,00	3,33	3,50	3	5	12	1	12	12
30	8	3,50	3,00	4,00	6	6	14	10	7	12