

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Тольяттинский государственный университет»  
Гуманитарно-педагогический институт  
Кафедра «Теоретическая и прикладная психология»  
37.04.01 «Психология»  
направленность (профиль) «Организационная психология»

## МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему: **Особенности профессиональной самореализации педагогов-музыкантов**

Студент(ка) Л.А. Гордеева  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Научный  
руководитель к.псх.н., доцент Е.А. Денисова  
(И.О. Фамилия) (личная подпись)

Руководитель  
программы д.псх.н., профессор Г.А. Виноградова  
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

### Допустить к защите

Заведующий кафедрой к.псх.н., доцент Е.А. Денисова  
(ученая степень, звание, И.О. Фамилия) (личная подпись)  
« \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

Тольятти, 2017

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| <b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....   | 3   |
| <b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ<br/>САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ<br/>ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ</b> ..... | 7   |
| 1.1. Психологические особенности педагогической профессиональной<br>деятельности.....   | 7   |
| 1.2. Профессиональная самореализация личности в современных<br>условиях.....  | 17  |
| 1.3. Специфика деятельности педагогов-музыкантов.....   | 35  |
| 1.4. Особенности самореализации педагогов-музыкантов.....   | 48  |
| 1.5. Возможности профессиональной самореализации педагогов-<br>музыкантов.....  | 67  |
| <b>Выводы по первой главе</b> .....   | 71  |
| <b>ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ<br/>ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ</b> .....                                       | 73  |
| 2.1. Организация и ход эксперимента.....  | 73  |
| 2.2. Обработка и анализ результатов.....  | 77  |
| 2.3. Интерпретация и анализ результатов исследования.....   | 85  |
| <b>Выводы по второй главе</b> .....   | 88  |
| <b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....   | 90  |
| <b>БИБЛИОГРАФИЯ</b> .....   | 95  |
| <b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....   | 103 |

## ВВЕДЕНИЕ

Существующий опыт исследования постбазового образования педагогов свидетельствует о том, что современная система повышения квалификации обладает значительным потенциалом в области профессиональной самореализации учителя (Шадриков В.Д., Собчик Л.Н., Сластенин В.А., Максимова В. Н., Маркова А. К., Леонова А.Б., Лаврентьев Г. В, Кузьмина Н. В., и др.).

Поиск путей и эффективных методик совершенствования профессионализма педагогов привел к разработке новых технологий, связанных с ориентацией учителя на самообразование, самосовершенствование, на выявление его внутренних потребностей и стимулов к обучению и развитию своего творческого потенциала. Также научными изысканиями выявлена специфика деятельности педагогов творческой направленности, в частности – педагогов-музыкантов (Яконюк О.Л., Цыпин Г.М., Туркина Э. К., Тарасов Г.С., Назайкинский Е.В., Мелик-Пашаев А.А., Каган М., Кабалевский Д.Б., Знаменская И. А., Ройтенштейн М.И., Асафьев Б. В.).

Таким образом, вопрос самореализации педагогов давно занимает умы ученых, этому вопросу посвящено множество научной литературы, которая стала предметом нашего изучения при сборе информации для написания данного магистерского исследования. Но противоречие в том, что учеными редко обращается внимание на специфику и направленность педагогической деятельности, ведь педагоги бывают разные.

Отсюда вытекает закономерная проблема – актуальность выявления специфики педагогической деятельности в отнесении к преподаваемому ей предмету, в соответствии с этим и специфики профессиональной самореализации разных педагогов.

Существенным фактором самореализации педагога-музыканта в профессии является осознание себя как творческой личности.

Как показали результаты многих исследований, рефлексивные процессы в личностно-профессиональном развитии педагога определяет его готовность к творческой самореализации, к дальнейшему самосовершенствованию (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, А. А. Бизяева, З.К. Туркина, Л. П. Дуганова, Л. С. Страхова и др.).

Вместе с тем, система повышения квалификации не реализует еще в полной мере современные психологические идеи развития творческого потенциала личности, особенно, в плане дальнейшего педагогического осмысления и разработки на их основе конкретных технологий.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена тем, что недостаточно разработан вопрос особенностей профессиональной самореализации педагогов-музыкантов, обусловленных творческой направленностью данных педагогов.

Так, **цель данной работы** – выявить специфические особенности профессиональной самореализации педагогов-музыкантов.

**Объект магистерской диссертации** – профессиональная самореализация как социопсихологический феномен, а **предмет** – особенности профессиональной самореализации педагогов-музыкантов.

Нами выдвинута **гипотеза** о том, что у педагогов-музыкантов наряду с профессиональной самореализацией будет ярко выражена личностная самореализация, так как они стремятся к профессиональной самореализации не только в профессиональном качестве, – в качестве педагогов, – но и в творческом плане – в качестве музыкантов.

В соответствии с поставленной целью были выдвинуты следующие **задачи**:

1. Изучить проблему самореализации личности, профессиональной самореализации в отечественной и зарубежной психологической науке.
2. Рассмотреть специфику деятельности педагогов-музыкантов в контексте их профессиональной самореализации.

3. Провести эмпирическое исследование на определение особенностей профессиональной самореализации педагогов-музыкантов. Выявить гендерную и возрастную специфику.

4. Разработать рекомендации для педагогов-музыкантов, направленные на профессиональную самореализацию.

Для проверки гипотезы было проведено эмпирическое исследование.

Целью эмпирического исследования стало – выявить на практике особенности самореализации педагогов-музыкантов. Для этого было отобрано 50 педагогов-музыкантов.

**Базой исследования** стали:

- МБОУ ДО «Детская школа искусств № 3» г. о. Сызрань;
- ГБПОУ СО «Сызранский колледж искусств и культуры имени О.Н. Носцовой».

Для исследования особенностей самореализации у выбранных педагогов было отобрано три методики:

- САТ Э. Шострома;
- СЖО Д. Леонтьева;
- методика самореализации С.И. Кудинова.

**Новизна** данного исследования в пристальном внимании к вопросу специфики профессиональной самореализации именно педагогов музыкального направления.

**Практическая значимость** магистерской диссертации в возможности использования полученных при исследовании данных в дальнейшем обучении студентами педагогического направления, а также в возможности взять данную работу за основу дальнейших исследований.

При написании данной магистерской диссертации был использован **метод:**

- аналитический;
- метод синтеза полученных научных данных;
- метод тестирования и опроса;

- математико-аналитический метод.

**Структура** магистерской работы: введение, 2 главы, заключение, список литературы из 96 источников.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ**

## **1.1. Психологические особенности педагогической профессиональной деятельности**

Система педагогического образования является составной частью системы высшего образования и целью ее развития является создание такой системы педагогического образования, на основе национальных достижений мирового значения и устоявшихся европейских традиций обеспечивает формирование педагогических работников, способных осуществлять профессиональную деятельность на демократических и гуманистических принципах, реализовывать образовательную политику как приоритетную функцию государства, направленную на развитие и самореализацию личности, удовлетворения ее образовательных и духовно-культурных потребностей, а также потребности быть конкурентоспособной на рынке труда.

В этом контексте важное значение приобретает такое повышение профессионализма педагогов, которое соответствует современности. Подготовленные к системе педагогического образования специалисты призваны стать носителями идей обновления на основе сохранения и приумножения лучших традиций отечественного образования.

На базе выявления факторов, обуславливающих личностно-профессиональное становление педагогов, появляется возможность разработать стратегию ориентации молодежи на педагогическую профессию. Личностно-профессиональное становление есть основа самоутверждения человека в обществе. Этот процесс включает в себя развитие самосознания, формирование системы ценностных ориентаций, моделирование своего профессионального будущего.

Анализ научных источников показал наличие большого количества теоретических и практических достижений психологов и педагогов,

проведения исследований в области психологии педагогической деятельности (И. Зимняя, Н. Кузьмина) и профессиональной подготовки будущего учителя (Л. Митина, Е. Бондаревская, А. Маркова, В. Сластенин и др.) [57, 48, 49, 68].

Среди многочисленных исследований, особого внимания заслуживает работа И. Зимней «Педагогическая психология», которая справедливо отмечает, что профессиональные характеристики учителя как субъекта педагогической деятельности проявляются в их совокупности, поскольку учитель как личность, активно действующий субъект педагогического взаимодействия - это целостная сложная система [35, с.159]. Исследуя педагога как субъекта деятельности, исследователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и личностные.

Рассматривая профессионально значимые качества педагога, известная исследовательница Л. Митина выделяет более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессиональных качеств, так и собственно личностных характеристик). Среди этих свойств: воспитанность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гуманность, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, политическое сознание, порядочность, принципиальность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, отзывчивость и др.

Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя [57, с.19-20].

Интересным на наш взгляд является подход А.А. Мелик-Пашаева, который замечает, что все качества одинаково важные для профессиональной педагогической деятельности. Однако, в зависимости от возраста учащихся, значимость этих составляющих различна. А именно: в начальной школе ученики больше ценят теплоту и чуткость учителя, а в старшей - его профессиональную компетентность [55, с.278].

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность. Однако, на современном этапе развития высшего образования не обоснованы теоретические и педагогические условия воспитательного воздействия учебного процесса в высшем педагогическом учреждении и его роли в формировании профессионально-личностных качеств студентов.

Ведь современное понимание преподавателя как самоорганизованного субъекта на всех этапах профессиональной педагогической деятельности актуализирует новые требования к подготовке учителя, в его профессиональных и личностных качествах. Вышеуказанное говорит об актуальности проблемы воспитания профессиональных и личностных качеств будущих педагогов.

Во-первых, рассмотрим особенности процесса воспитания в педагогическом заведении, основываясь на понятие воспитания.

Отметим, что воспитание - это то главное понятие педагогики, как науки, которое всесторонне исследуется педагогами разных уровней и постоянно привлекает ученых своей глубиной и целесообразностью анализа. Это процесс воздействия на личность, осуществляемый в течении его жизни, с целью передачи опыта представителей своего рода, народа, мировой общественности, чаще целенаправленный и планомерный, организованный путем взаимодействия воспитателя и воспитанника, при котором происходит воздействие на познавательную, эмоциональную, мотивационную, волевую и другие его сферы с целью развития мировоззрения, деловых и духовно-нравственных качеств.

В педагогическом словаре предлагается такое определение воспитания: «Воспитание - процесс целенаправленного систематического формирования личности, обусловленный законом общественного развития, действием многих объективных и субъективных факторов» [69, с.53].

В связи с этим, процесс воспитания - система воспитательных мероприятий, направленных на формирование всесторонне и гармонично развитой личности. «Процесс воспитания – это закономерная, последовательная, непрерывная смена моментов развития взаимодействующих субъектов.

Основным системообразующим элементом этого процесса выступает педагогическое взаимодействие - определяет Р. Немов [60, с.168]. Воспитание - динамичный и непрерывный процесс. Его движущими силами являются совокупность противоречий, решение которых способствует продвижению вперед к новым целям.

Управление процессом воспитания - деятельность педагогов, обеспечивает целенаправленное и планомерное воспитательное воздействие на воспитанников. На самом деле это – выявление воспитательных возможностей семьи, общественных организаций, культурно-образовательных учреждений, средств массовой информации для более эффективного использования их влияния на студентов. В процессе управления воспитанием важно организовывать и направлять коллективную и индивидуальную жизнь и деятельность студентов, создавать условия для обогащения их собственного опыта. Поэтому первостепенное значение имеет установление гармоничных отношений между воспитанниками и воспитателями на демократических и гуманистических началах.

Воспитательные принципы ориентируют полноценные взаимоотношения между преподавателями и их воспитанниками и способствуют формированию определенных качеств личности будущего специалиста.

Принципы воспитания в высшем учебном заведении - это фундаментальные идеи, которые воплощают в себе взаимозависимость его целей, задач, закономерностей и потребностей общества по уровню сформированности необходимых качеств будущих специалистов.

Среди принципов выделяют: принципы опоры на положительное в человеке и его поступках, единства требований и уважения к личности воспитанника, природо- и культуросообразности, воспитания в коллективе, народности, демократизации, воспитания в труде, соответствия воспитания индивидуальным особенностям молодежи, связи воспитания с жизнью, интегративности, гуманизации и др. Определяющей фигурой в воспитательном процессе школы является учитель, преподаватель, педагог. Его деятельность направлена на становление ученика как личности, гражданина и специалиста, на укрепление интеллектуального и духовного потенциала нации [52].

В данном контексте вопрос, который напрямую связан с вышеизложенным, является вопрос о понятии личностных и профессиональных качеств учителей.

А. Маркова отмечает: «В структуру личности обычно включают ряд систем: способности, мотивации, эмоции, волевые качества, характер, темперамент, социальные установки, роли и нормы, и моральные качества. В частности, говоря о мотивации, следует отметить, что такие потребности, как потребность личности, которая развивается, в самовоспитании и самопознании, играют ключевую роль в становлении личности» [48, с.98]. Не исключением является и личность студента - будущего педагога.

Во время выполнения человеком своей профессиональной деятельности ценятся не только его профессиональные знания, умения, но также его профессиональные и личностные качества. Поскольку, как замечает А. Маркова, «... растут требования не только к профессиональной подготовке, но и в личностных качествах, способных обеспечивать успешность адаптации и возможность самореализации человека в мире» [48, с.79].

Задачи, которые должны решать учителя, требуют от них высокого уровня профессиональной подготовки, который может быть достигнут только при наличии определенных личностных качеств.

Личностное качество - это отношение, которое закрепилось и стало привычным, и определяет устойчивость поведения личности в любых изменяющихся условиях. Формировать у студентов положительные личностные качества при воспитательной работе сложно, поскольку сама внутренняя структура личностного качества является сложной.

Как отмечал Г. Мешко: «Все личностные качества педагога тесно взаимосвязаны и одинаково важны. Однако ведущая роль принадлежит мировоззрению и направленности личности, мотивам, определяющим его поведение и деятельность. Речь идет о социально-нравственной, профессионально-педагогической и познавательной направленности педагога» [42, с.29-30].

Среди важнейших качеств исследователь выделяет: интерес к профессии, педагогическое призвание, педагогические наклонности, педагогический долг и ответственность, профессионализм, педагогическая культура, педагогическое мастерство, профессионально-педагогическая компетентность, педагогические способности, профессионально-педагогический потенциал, педагогическая техника, педагогическое творчество.

Так, по мнению исследовательницы вопросов развития личностных качеств Н.В. Кузьминой, все качества личности следует делить на:

- общие (сознание);
- моральные (отображение социальной характеристики личности);
- интеллектуальные (умственные);
- волевые;
- эмоциональные (саморегуляция личности) [40, 41].

Одним из важных общих качеств считается общественная направленность, компонентами которой являются общественно ценная цель, социально значимые мотивы поведения и деятельности, наличие убеждений, ценностные ориентации, и к таким моральным качествам относят гуманизм, трудолюбие, честность, принципиальность, ответственность и др.

К интеллектуальным - осознанность деятельности, логичность, рассудительность, объективность и др.

К волевым качествам можно отнести самостоятельность, дисциплинированность, ответственность, независимость, активность и другие [35; с.151].

Качества личности, характеризующие профессионально-педагогическую направленность, формируют авторитет учителя - признание учениками его интеллектуальной, нравственной силы и преимущества. Авторитетный педагог должен быть эрудированным, справедливым, толерантным, принципиальным, человечным, с высоким чувством ответственности. Не менее важное значение имеют его умение достойно вести себя, бодрость и жизнерадостность, внутренняя собранность, сдержанность, приветливость, привлекательность не только чувственная и интеллектуальная, но и внешняя.

Процесс воспитания личностных качеств состоит из следующих этапов:

- 1) формирование у студентов потребности в выработке того или иного качества;
- 2) включение их в активную познавательную деятельность, чтобы узнать о сущности качества, формируется и выработка соответствующих чувств, взглядов и убеждений;
- 3) практическое формирование умений, навыков и привычек поведения, связанных с выработанными качествами;
- 4) развитие способностей к проявлению волевых усилий, которые позволяют преодолевать трудности и препятствия, связанные с соблюдением тех или иных норм поведения [23].

Таким образом, процесс воспитания любого профессионально-личностного качества начинается с формирования простейших элементов поведения, которые в дальнейшем усложняются, переплетаются и, соединяясь между собой, определяют развитие и укрепление этого качества.

Когда возникает потребность в выработке у будущего специалиста того или иного личностного качества, нужно хорошо продумать его содержание, выделить в простейшие структурные элементы и определить систему работы по его формированию и интегрированию. В процессе воспитания у студентов необходимо формировать не одну, а множество различных черт и качеств. Если личностное качество закрепляется, то по законам распространения оно положительно влияет на развитие других сторон и свойств личности.

По мнению Н. Кузьминой, два ряда фактов свидетельствуют о наличии специальных педагогических способностей. Во-первых, далеко не все профессиональные педагоги, которые знают предмет и имеют значительный стаж работы, успешно справляются с педагогической работой по показателям деятельности учащихся:

- 1) глубина и разносторонность их знаний,
- 2) интерес их учеников к предмету;
- 3) интерес учащихся к сложным разделам предмета;
- 4) умение самостоятельно работать над предметом;
- 5) обобщение и перенос знаний, полученных в данном предмете, на другие (установление межпредметных связей).

Во-вторых, встречаются профессиональные педагоги, которые, несмотря на ответственное отношение к делу, не достигают высоких результатов в педагогической работе (в отношении всех или подавляющего большинства учащихся). Такие факты говорят о наличии (или отсутствии) специальных педагогических способностей [41; с.19].

Существует мнение, что педагогические способности, педагогический талант - это нечто врожденное, поэтому часто студенты педагогических вузов равнодушны к самообразованию и самовоспитанию. Станет ли студент настоящим педагогом, зависит от его умения работать над собой, установок, интересов, потребностей, активности в овладении научными знаниями и умениями, а также от того, насколько целенаправленно, сознательно и

упорно он работает над развитием в себе тех качеств, которые формируют личность специалиста.

Способности педагога мы рассматриваем как важнейший фактор развития и формирование способностей его учеников. Успешность педагогической деятельности в значительной степени зависит от умения и способности педагога мобилизовать свои усилия на систематический умственный труд, рационально выстраивать свою деятельность, преодолевать трудности во время самостоятельной подготовки к занятиям, снимать эмоциональные и психические перегрузки, управлять своим эмоциональным состоянием. Особая важность придается человеческим качествам педагога, которые являются профессионально значимыми предпосылками для создания благоприятных отношений во время учебного и воспитательного процесса.

Профессионализм проявляется главным образом в том, что педагог знает как учить и воспитывать, как переводить ученика из одного состояния в другое, как решать педагогические задачи, и какими путями реализовать цели и задачи воспитания.

Система знаний педагога определяет систему знаний учащихся. Высшие учебные заведения должны готовить сознательную национальную интеллигенцию, способствовать обновлению и обогащению интеллектуального генофонда нации, приумножать культурный потенциал, который обеспечит высокую эффективность деятельности будущих специалистов [52].

В результате анализа накопленных в науке подходов к личности современного учителя, наиболее целесообразного, на наш взгляд, является следующая система качеств:

1. Личностно-этические:

- гуманизм,
- внимательность,
- дисциплинированность,

- доброжелательность,
- требовательность,
- общительность,
- объективность,
- самокритичность,
- высокая нравственная культура,
- общая эрудиция,
- любовь к детям.

## 2. Индивидуально-психологические:

- ясность и критичность ума,
- эмоциональная отзывчивость и устойчивость,
- культура темперамента,
- объективная самооценка.

## 3. Педагогические:

- высокий уровень профессионально-педагогической подготовки,
- интерес к педагогической деятельности,
- любовь к делу и к детям,
- педагогический такт,
- чувство юмора,
- стремление к научно-педагогическому творчеству, культуре и выразительности языка.

Во время учебы в высшем учебном заведении, воспитание общих, интеллектуальных и нравственных качеств, играет важную роль в формировании личности студента, как будущего профессионала [52].

Воспитание в любом высшем учебном заведении это - целенаправленный процесс, который происходит с учетом особенностей каждого конкретного учебного заведения, в частности профессионализма профессорско-преподавательского состава, который в значительной степени является носителем духовно-нравственных, этических, деловых качеств,

уровня его взаимодействия с студентами-воспитанниками и влияния на их сознание с целью формирования у них взвешенной жизненной позиции, умение воспринимать, использовать, распространять и получать необходимый опыт, способности быть носителями ведущих идей, организаторами общественно-политической жизни в стране.

Сущность воспитательного процесса в высшей школе, в первую очередь, сводится к формированию у студентов во время обучения таких профессионально-личностных качеств, как национальное самосознание и патриотизм, высокий профессиональный интеллект и культура, дисциплинированность и самоорганизованность, трудолюбие и уважение к людям, ответственность к выполнению своего дела, самостоятельность и требовательность к себе и к другим, потребность в самосовершенствовании, демократизм, общественная активность и другие.

Понятно, что эти и другие качества будущего специалиста, способствуют успешному осуществлению его дальнейшей профессиональной деятельности [52].

## **1.2. Профессиональная самореализация личности в современных условиях**

Потребность в самоактуализации, самореализации является естественной потребностью, предоставляет индивидуальной жизни человека яркую направленность и глубокий смысл, укрепляет веру в себя и помогает устоять среди жизненных неурядиц.

В основе феномена самореализации личности лежат проблемы роста, развития, самосовершенствования человека. Понятие «самореализация» часто употребляют как синоним термина «самоактуализация», «реализация своих возможностей». Они описывают очень близкие явления, обозначающие устойчивые положительные изменения в личности, реализацию ее природного потенциала.

Несмотря на повышенный интерес к данному явлению, феномен самореализации личности является до конца не изученным, особенно в период становления личности. Анализ представлений о самореализации личности в психологических теориях свидетельствует о том, что до недавнего времени самореализация исследовалась только в контексте других психологических проблем и не была предметом специального изучения, не выделялась для анализа как самостоятельная психологическая проблема.

Как психологическая проблема, которая требует отдельного научного изучения, самореализация личности начала рассматриваться в психологии с недавних пор.

Самореализация была обозначена в исследовании Л. Коростылевой, а также целого ряда психологов ленинградской школы, что позволило значительно продвинуться в понимании собственно психологической сущности самореализации.

Современность предъявляет к субъекту деятельности повышенные требования по наличию у него творческой активности, умения находить новые пути решения проблемы, уметь по новому подходить к ним, находить новые формы работы с персоналом, уметь влиять на людей. За последние годы в жизни страны и населения произошли серьезные изменения, касающиеся моральных, этических, жизненных, профессиональных норм поведения и т. Все это требует новых подходов к исследованию психосоциальных процессов в обществе, и прежде всего в изучении феномена профессиональной самореализации личности.

Самореализация была предметом внимания ученых, в частности К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анциферовой, С. Батищева, А.Ф. Бондаренко, Е.И. Головахи, Л. Когана, С. Костюка, А.А. Кроник, А.Н. Леонтьева, П. Лушина, В.И. Каменщик, В. Панка, В.А. Роменця, С.Л. Рубинштейна, Л. Соханя, Т.М. Титаренко и др., которые рассматривали самореализацию как преимущественно сознательный, целенаправленный процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее разнообразной практической

деятельности. Становление общественно активной и гармонично развитой личности во многом зависит от личных усилий самого человека, ориентированных на самосовершенствование и самореализацию как непереносимое условие достижения успеха в жизни (С.Д. Максименко, М.И. Пиренн, Т.В. Говорун, Л. Демина).

В современной психологии все больше внимания уделяется изучению целостного человека как субъекта собственной жизни и бытия, который обладает большим потенциалом, открывает новые перспективы в решении экзистенциальных проблем. Именно благодаря активной разработке субъектного подхода в психологии открываются новые горизонты в исследованиях проблематики самореализации человека. Изучение феномена самореализации человека в психологии связано с анализом работ психологов гуманистического направления. В связи с обращением ученых к исследованию проблем, связанных с реализацией человеком своего потенциала, своих возможностей, современная психология обогатилась новыми знаниями, позволившими развить базовые положения теории самоактуализации.

Гуманистическая психология явилась тем направлением психологии, которое, в отличие от неопрейдизма или необихевиоризма, открыло новый взгляд на природу психики человека. Этот взгляд, прежде всего, касался переосмысления сущности человека, которую представители этой школы видели в его свободе, и способности самому быть причиной своего поведения. С этой позиции человека характеризуют не только события прошлого, но, прежде всего, его цели и надежды на будущее. В личности человека важнейшим является его творческая способность к самостоятельному формированию своего «Я». Истоки представлений о человеке как о личности, стремящейся к максимальной реализации себя, связаны с теорией самоактуализации личности А. Маслоу. Она является одной из наиболее значимых психологических теорий, явившихся фундаментальной основой широкого изучения самоактуализации.

Как пишет Д.А. Леонтьев, сама идея реализации человеком заложенных в нем потенциалов, в той или иной форме представлена во многих философских системах, начиная с Аристотеля. Оформление этой идеи в концептуальные рамки в психологическом плане принадлежит К. Гольдштейну [9].

Согласно взгляду Карла Роджерса, природа человека раскрывается с позиции метода личностно-ориентированной терапии. Его суть заключается, прежде всего, в том, что основная ответственность за происходящие во время сеансов психотерапии перемены возлагается не на терапевта, а на клиента. Это происходит потому, что человек, благодаря своему разуму, может самостоятельно менять характер своего поведения, заменяя нежелательные действия и поступки на более желательные. Целью самореализации является желание человека стать самим собой. Главная движущая сила жизни – это стремление к непрерывному движению вперед. Эта тенденция движения вперед побуждается стремлением реализовать свои возможности. Исследователи экзистенциального направления (В. Франкл, Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй, И. Ялом и др.) развивают идею об отсутствии биологически обусловленной сущности человека и говорят о том, что самость является прижизненным образованием.

Для В. Франкла самоактуализация есть не цель жизни человека, а средство осуществления смысла, трансценденция, которая становится возможной путем выхода за пределы себя с целью обретения смысла [12]. В аспекте исследования самореализации представляется важным выделить положение В. Франкла об особом смысловом измерении самореализации. С точки зрения Р. Мэя, самоактуализация личности связана с реализацией ею своего бытия, что дает основание рассматривать самореализацию как непрекращающийся постоянный поток жизненных выборов. Именно реализуя эти выборы, человек творит самого себя [10].

С несколько иной позиции проблема самореализации изучается в социально-философском направлении. Социально-философский аспект

проблемы самореализации личности представлен взглядами на самореализацию, где можно увидеть существенные отличия в понимании самореализации на Западе и Востоке [5: 93]. Для «западного человека» свойственно активное усвоение внешнего мира, проявление себя как его деятеля и преобразователя. В отличие от человека Запада, восточный человек в большей степени обращен к смыслам собственного бытия, к чему он в первую очередь и стремится. Выход к ценностям бытия мыслится им посредством самоуглубления, с акцентом на способах вхождения в уже имеющуюся сформировавшуюся среду [5].

В работах современных авторов проблема самореализации исследуется в ряду с изучением других проявлений «самости» человека. В настоящее время, проблематика исследований стремления человека к достижению максимальной реализации себя и аспектов, связанных с психологическими особенностями этого процесса продолжает активно развиваться в исследованиях саморазвития, самоактуализации, самоосуществления и т.п. В самом общем виде самореализация в психологических исследованиях трактуется как процесс реализации себя, осуществление самого себя в жизни, связанное с поиском и утверждением своего особого пути, своих ценностей и смысла существования в каждый момент времени. В основе этого процесса лежат потребности в самосовершенствовании [2].

С точки зрения Л.Н. Когана, самореализация – это успешное освоение ролевых функций в трудовой, социальной и семейной жизни, соответствующее внутреннему миру личности, ее глубинным интересам, ценностным ориентациям и установкам. Субъективная сторона самореализации связывается автором с высокой степенью общей удовлетворенности жизнью. Процесс самореализации детерминируется обществом и свободным выбором человека и связан с поэтапным присвоением общественных связей и отношений. Самореализация выступает критерием ценности для индивида в основных видах социальной деятельности, прежде всего, в трудовой деятельности, поэтому

самореализация личности связана с общественно-полезной направленностью деятельности [7, с. 102].

Теоретический анализ показал, что в настоящее время существует достаточно широкий спектр определений понятия самореализации. В работах ученых предлагается разное понимание этого процесса. Так, И.А. Идинов рассматривает самореализацию как выделение из себя энергии, умений, навыков, способностей, т.е. всего, что накоплено в процессе саморазвития самим человеком для демонстрации своего «Я». Г.К. Чернявская говорит о самореализации как практическом осуществлении человеком своих задатков, способностей, дарований, черт характера через ту или иную сферу социальной деятельности с пользой для себя, коллектива и социума, общества в целом [13, с. 31].

С точки зрения А.К. Исаева, «самореализация – это социально-индивидуальный процесс осознанного целеполагающего опредмечивания сущностных сил на основе жизнедеятельности данного конкретного человека» [6]. С позиции В.И. Муляра, процесс самореализации может быть раскрыт через комплекс понятий. К ним автор относит понятия индивидуальность, опредмечивание и распредмечивание сущностных сил личности, а также понятия культура, свобода, самодеятельность, целенаправленность. Л.Н. Коган понимает самореализацию как сознательный, целенаправленный процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее многогранной деятельности [8, с. 147].

А.Г. Асмолов предлагает рассматривать самореализацию как выражение интегральных системных качеств личности, которые фактом своего возникновения обязаны социальной общности [1: 367]. С позиции К.А. Абульхановой-Славской, самореализация есть активность, осуществленная в действенном плане жизни. Общим для всех представленных определений является обращение к сути самого процесса самореализации как процесса, связанного с реальными силами человека, его природным стремлением реализовать свои способности и задатки.

Исследователями подчеркивается, что сложность исследования проблемы самореализации во многом объясняется «междисциплинарностью и межпарадигмальностью» самой проблемы [11, с. 7].

В то же время, единого подхода, единой парадигмы представления о самореализации личности в настоящее время не существует. Новые подходы в интерпретации процесса самореализации, на наш взгляд, отражены в работе И.Д. Егорычевой, где самореализация понимается как непрерывный процесс поэтапного становления определенных видов деятельностей, являющихся взаимосвязанными и взаимообусловленными [3].

Специфика самореализации как особого типа деятельности определяется направленностью деятельности. Процесс становления самореализации, с точки зрения исследователя, имеет сложную структуру, которая представлена определенными этапами. На каждом из этапов происходит освоение особых «видов деятельности»: самоидентификации, саморазвития, самоактуализации и самореализации. Причем каждый из них выполняет в этом процессе свою функцию.

Целью самоидентификации является самопонимание, самоидентификация, самопринятие, осознание собственной целостности, уникальности, значимости, «обнаружение» себя в мире при сформированном ценностном отношении к нему. Цель саморазвития – положительные самоизменения личности в направлении своего «идеального Я». Целью самоактуализации является выявление потенциальных возможностей, действительных потребностей, жизненных смыслов, представлений о собственном предназначении в мире. Целью самореализации служит воплощение своего субъективно ощущаемого предназначения. Современные тенденции развития науки способствуют внедрению новых взглядов на исследование проблемы самореализации человека. В этом аспекте, проблема самореализации может быть осмыслена в рамках изучения человека как субъекта. Именно психологии субъекта принадлежит сегодня одна из

ведущих ролей в качестве методологической основы конкретных эмпирических исследований [4].

Согласно проведенному теоретическому анализу, можно утверждать, что самореализация – процесс реализации себя, осуществление самого себя в жизни, связанное с поиском и утверждением своего особого пути, своих ценностей и смысла существования в каждый момент времени.

Под понятием «профессиональная самореализация» понимаем социализированный путь гармоничного развития личности, соединенный с получением профессионально практического и духовного опыта в процессе получения квалификации специалиста в период первичного профессионального становления (обучение в высшей школе) и совершенствования профессионального роста в процессе выполнения профессиональных ролей и обязанностей, является неотъемлемым атрибутом раскрытия и осуществления личностного профессионального потенциала.

Профессиональная реализация личности на ее жизненном пути предусматривает такие основные этапы: профессиональное самоопределение, профессиональное становление в выбранной сфере деятельности, профессиональный рост и развитие компетенции.

Профессиональное самоопределение понимаем как выбор личностью вида будущей профессиональной деятельности, происходит на основе имеющихся у нее профессиональных склонностей, интересов и сложившихся способностей. Сущность профессионального самоопределения заключается в осознании личностью соответствия своих возможностей психологическим требованиям профессии, своей роли в системе социальных отношений и своей ответственности за выполнение обязательств, которые возникают в связи со сделанным выбором.

Однако, когда человек попадает в кризисные ситуации (потеря работы, банкротство предприятия, снижение профессионального статуса в коллективе), которые сегодня, к увы, так часто имеют место, то она должна

уточнять, корректировать процесс профессиональной самореализации, обращаясь к своему жизненному и профессиональному опыту.

Сейчас, в процессе перехода русского общества к рыночной экономике, происходит неизбежная трансформация значимых для человека ценностей, мотивов, профессиональных позиций и убеждений - как возможный путь конструктивной активизации профессиональной реализации личности.

Трудности самореализации в профессиональной сфере зависят как от внешнего фактора (социального), так и внутреннего (уровня самоуважения и самовосприятия, особенностей ценностно-мотивационной сферы, коммуникативных, эмоционально-волевых характеристик). Весомым фактором, стимулирующим продуктивную профессиональную реализацию в условиях профессионального кризиса, выступает именно второй, личностный - как комплекс личностно-индивидуальных и мотивационных психологических характеристик личности ответственной, прежде всего, за свою жизнь, способной быстро адаптироваться к социальным изменениям и конструктивной самореализации в профессиональной сфере.

Профессиональная самореализация личности рассматривается как характеристика всего ее жизненного пути в контексте профессиональной сферы от этапа начального профессионального становления к уходу на пенсию. В условиях общественных отношений нового типа и социально-экономического кризиса, коммерциализации жизни, имеет свою специфику трансформация мотивационных особенностей профессиональной самореализации личности.

Вследствие кризисных условиях существования человека в структуре мотивации деформируются и разрушаются высокие, значимые для человека ценности, возникают дополнительные аспекты ценностного кризиса, необходимость изменения ведущих мотивов, а индивидуальные жизненные стереотипы глубокого (бессознательного) психологического уровня углубляют социальную дезадаптацию психологически ригидных людей,

несостоятельных быстро адаптироваться к меняющимся социальным условиям.

Успешной профессиональной самореализации в кризисных условиях жизнедеятельности человека способствует профессиональная компетентность, которая дает личности возможность не просто адаптироваться к профессии, а значительно больше - адаптировать профессию по себе. И такой широкий спектр личностных свойств, способен повлиять на внешние обстоятельства развертывания индивидуального профессионального бытия, отличается от других специфических способов существования в мире. Смысловым центром этой проблемы является определение самим человеком потенциальных признаков индивидуального бытия для успешной профессиональной адаптации в меняющемся пространстве человеческого бытия.

Высокомотивированные индивиды склонны проявлять значительные волевые усилия в реализации профессионального потенциала (в том числе в обучении) и достигать значительных результатов. Так, любой индивид (студент, рабочий, служащий) с должной мотивацией к труду склонен добросовестнее и упорнее работать и, как правило, достигать заметных успехов в своей деятельности, чем его низкомотивированный партнер. Для личной профессиональной самореализации характерна самооценность, самораскрытие, рациональное использование потенциала индивидуального бытия. Содержание профессиональной самореализации имеет этапы личностного становления в выбранной профессии, профессиональный рост и развитие профессиональной компетентности, профессиональный интеллектуальный опыт. О высоком уровне самореализации личности свидетельствует ее личностная зрелость. Ее характеристики проявляются на уровне самосознания и раскрываются в процессе самоуправления и саморегуляции поведения в профессиональной деятельности.

Самореализация личности является важным показателем ее жизнедеятельности, а особенно в профессиональной сфере - одной из

ведущих сфер человеческой жизнедеятельности. Необходимым атрибутом самореализации является саморазвитие личности как проявление субъектной активности в любой деятельности. В связи с этим важно выделить в самореализации, ее качественный уровень как показатель производительности жизненного пути, успешности в профессиональной деятельности.

Изменение содержания личностной самореализации демонстрирует высокую адаптационную пластичность личности, необходимую для сохранения равновесия при взаимодействии с динамичной социальной средой. Л. Коростылева и А. Никонова рассматривают особенности самореализации на разных этапах профессионального становления и жизненного пути как процесс, детерминированный интегральными личностными особенностями, в частности - коммуникативными и эмоционально-волевыми характеристиками.

На разных этапах жизненного пути личности процесс актуализации профессионального потенциала с целью его эффективного использования происходит по-разному, в зависимости от индивидуальных особенностей: возраста, пола, состояния здоровья, когнитивной сложности в оценке определенных жизненных целей и ценностей, оценке труда профессиональной реализации, широкого спектра личностных свойств, доминировании мотивации достижения успеха в профессиональной деятельности или мотивации избегания неудач.

Мотивации имеют наибольшее значение для профессиональной самореализации личности. Успешность профессиональной деятельности зависит, безусловно, не только от профессиональных знаний, умений, коммуникативной контактности, навыков, но и от профессиональной мотивации.

Противоположной тенденцией мотивации достижения выступает мотивация избегания неудач, проявляется, как правило, у людей, склонных переживать фрустрационные состояния. Нас заинтересовала зависимость

производительности профессиональной деятельности, а именно - успешность реализации субъектом профессиональных ролей, статусов, обязанностей от уровня мотивации достижения и потребности в достижениях на определенном эмоциональном фоне, а также склонности индивида к переживанию эмоций определенной модальности. Безусловно, негативные эмоции, связаны с переживанием тревоги, напряженности, недовольства собой, своей профессиональной деятельностью, неуверенностью в себе, разочарованием в профессии. Положительные эмоции, наоборот, связаны с переживанием радости от профессионального труда, уверенностью в себе, в своих профессиональных перспективах и адекватным мировосприятием.

Переживание эффективной реализации профессиональных ролей (учебных в том числе) возникает под воздействием не только внешнего (социального), но и внутреннего (личностного) фактора: это - субъективное отношение к профессии, особенности развития, индивидуальные особенности личности, в частности - склонность к переживанию профессиональных кризисов на этапе начального профессионального становления.

Под склонностью к переживанию профессионального кризиса понимаем психическое состояние человека, характеризующееся субъективными (внутренними) переживаниями невозможности реализации двух профессионально важных мотивов - мотива достижения и потребности в достижениях. Мотивация может повлиять на переживания профессионального кризиса в процессе самореализации так же, как и подобные переживания могут привести к изменению профессиональной мотивации. Особенно актуальным в контексте нашей работы является исследование потребностей достижения, от удовлетворения которых зависит профессиональное самочувствие.

Трудности профессиональной самореализации личности, как правило, отображаются неуверенностью в своих силах, конформностью, внешним локусом контроля.

Проблемы, возникающие в профессиональной самореализации человека, нередко являются неслучайными. Они во многом прогнозируются ходом событий. Затруднения самореализации в профессиональной деятельности, в значительной степени, обусловлены профессионально-личностной позицией, приобретенными навыками решения подобных ситуаций, личностной зрелостью человека.

1. Самореализация заключается: в осуществлении себя как индивидуальности; в раскрытии своих способностей, своего потенциала; в реализации своих потенциальных возможностей; в воплощении в жизнь идей, желаний, планов; в осуществлении желаний, интересов; в удовлетворении потребностей; в нахождении себя; в применении своих способностей.

2. Самореализация сопровождается: чувством удовлетворения результатом и процессом его достижения; удовольствием собой, тем, что смог сделать; принятием жизни; по состоянию гармонии с собой и окружающим миром; подъемом сил, интересом к жизни.

3. Самореализации способствует: страстное желание и внутренняя потребность профессионального самоутверждения; осознание своих возможностей, постановка целей, адекватное планирование деятельности; аутентичность, стремление быть самим собой; уверенность в себе, вера в свои силы; удовольствие от своей работы и признание окружающих; способность понять свои чувства и осознать свои желания и идеалы; целеустремленность; поиск новых возможностей; стремление познания и удовлетворение от достигнутого; поиск скрытых резервов и наличие планов на будущее.

4. Затруднения самореализации возникают, если: человек не нашел себя; непонятна цель; недостаточно умения; плохо представляются пути своей самореализации; нет соответствия между потребностями и возможностями; имеющийся комплекс неполноценности; делается попытка исполнения не своих планов; человек не задумывается о своем личностном

росте; реализуются в соответствии родительского жизненного сценария, не те цели, которых человек действительно хотел бы достичь; потеряна связь с жизнью; имеет место психологическая незрелость личности.

5. Затруднение в самореализации сопровождаются: ощущением дискомфорта, ощущением тяжести жизни; усилением самокритики, чувством неудовлетворенности собой; чувством обиды, беспомощности, никчемности, ненужности; ощущением пустоты и скуки; бессилием, тревожностью, неспособностью принимать решения; агрессией, депрессией, чувством неполноценности; ощущением движения не в том направлении, пониманием необходимости изменить представление о себе, жизни, мире; острой потребностью увидеть новые возможности в своей жизни.

6. Преодолению трудностей в самореализации способствуют: принятие самого себя; поиск новых путей и желание достичь поставленных целей; способность собраться, сконцентрироваться; сосредоточенность силы и духа; прислушивание к внутреннему голосу, который говорит о том, что нужно выбрать для достижения целей и удовлетворения потребностей; восприятие труда как временного, желание попробовать осуществить задуманное еще раз; умение расслабиться, прислушиваться к своим чувствам и продолжать работу; осознание того, что не нужно останавливаться на полпути; постоянная работа над собой.

Причины возникновения трудностей самореализации личности в значительной степени кроются в отношении человека к самому себе и окружающему миру.

Как писал Эйнштейн: «Человек обречен на поиск сущности, смысла жизни, ибо тот, кто чувствует свою жизнь без смысла, не только несчастлив, но и вряд ли жизнеспособен».

Современность предъявляет к субъекту деятельности повышенные требования по наличию у него творческой активности, умения находить новые пути решения проблем, уметь по-новому подходить к ним, находить новые формы работы с персоналом, уметь влиять на людей. За последние

годы в жизни страны и населения произошли серьезные изменения, касающиеся моральных, этических, жизненных, профессиональных норм поведения и т.д. Все это требует новых подходов к исследованию психосоциальных процессов в обществе, и прежде всего в изучении феномена профессиональной самореализации личности.

Изучая профессиональную самореализацию, следует отметить несколько существенных моментов, которые могут помочь прояснить ситуацию в психологической науке относительно феномена профессиональной самореализации.

Во-первых, профессиональная самореализация является чрезвычайно важной на пути профессионального становления личности, поскольку именно профессиональная деятельность служит основным критерием, дает человеку возможность выяснить, удалась его жизнь или нет.

Во-вторых, в имеющихся исследованиях анализ феномена профессиональной самореализации осуществляется в тесной взаимосвязи с изучением способности личности творческого самопреобразования различных аспектов ее Я. Поэтому важно проанализировать основные положения указанного направления в контексте профессиональной самореализации личности.

В-третьих, основу эффективной профессиональной деятельности личности составляет возможность реализовать себя в творческом труде. Но, к сожалению, часто мотивом трудовой деятельности человека является не стремление к самоактуализации через творческий труд, а стремление удовлетворить свои биогенные и социогенные потребности более низкого порядка. Поэтому очень важно выявить психологические условия профессиональной самореализации личности, то есть то, насколько взаимосвязаны, сформированы ценностные ориентации с выбором профессии и как человек видит личностный смысл в своей профессиональной деятельности. Содержание профессиональной самореализации невозможно понять без анализа и учета жизненных

принципов и смыслов, жизненных ценностей, идеалов, жизненных возможностей и способностей, жизненных притязаний и др., того, что еще недостаточно разработано в современной психологии.

Изменение такой ситуации возможно только при смещении акцентов в психологических исследованиях личности.

В-четвертых, важность феномена профессиональной самореализации проявляется не только в процессе поступательного личностного и профессионального развития, самосовершенствования, достижения гармонии, но и играет важную роль во всех других формах реализации личности - социальной, личностной и др.

В-пятых, профессиональная самореализация в любых формах позволяет задать для конкретного человека довольно четкие границы и ориентиры возможного и желаемого (ее действий и поступков, деятельности и поведения, активности в целом). С помощью профессиональной самореализации практически задается социально психологическое пространство пребывания (существование) субъекта в профессии, профессиональные смыслы и принципы, ценности и идеалы, нормы и правила.

В-шестых, сконструированное субъектом пространство включает наиболее значимые события и явления деятельности, которые являются выражением собственной индивидуальности как значимой и нужной для себя и других (самовыражение), самореализации (реализация своих потенций), самоутверждения, самостоятельности (способность к планированию, регулирование целеустремленности собственной деятельности, к рефлексии и саморефлексии), творчества (способность к автономному поведению, саморегуляции и межсубъектному взаимодействию), самообразования, уверенности в себе, последовательности в достижении целей, умении отстаивать свои права и тому подобное. Высокий уровень самореализации является результатом становления осознанной субъектной позиции личности на пути выявления, раскрытия и опредмечивания своих сущностных сил.

Профессиональную самореализацию как способ функционирования и развития личности можно одновременно отнести к трем основным классам психических явлений, то есть она может выступать как процесс, состояние (срез на определенном этапе) и свойство субъекта. Самореализация как процесс является ведущим классом психических явлений и позволяет комплексно и системно изучать жизнедеятельность человека.

В соответствии с этим, самореализация субъекта включает осознание, выбор и реализацию тех аспектов индивидуальности, которые способствуют его самовыражению, реализации своих потенций, формирование субъектом собственной системы смыслов, ценностей, мотивов, представлений о себе, постановку целей и определение способов их достижения и преобразования себя.

Главным психологическим процессом самореализации является поиск субъектом своего образа жизнедеятельности. Под изменчивостью личности стоит динамизм ее жизненных отношений, который наглядно проявляется в то время, когда личность трансформирует собственную идентичность, поднимая планку собственных притязаний. И от того, как интерпретируется этот феномен, в значительной мере будет зависеть понимание самореализации в целом. Под поиском мы будем понимать сложный комплекс действий, которые имеют место во внутреннем мире индивида и направленных на создание и формирование, конструирование и построение, создание своего образа, путей собственной жизни.

В основе самореализации лежит актуализация психических образований, обеспечивающих осуществление потенций личности. Уровень самореализации, в первую очередь, обусловлен степенью развития интегральных образований, «сформированность личностно-смысловых механизмов, актуализируют такие образования и используются субъективными стратегиями самореализации». Близкую к указанной позиции выражает и К. Абульханова-Славская, которая определяет, что личность как субъект жизни постоянно направлена на самосовершенствование,

достижение идеала. Такая активность дает возможность личности осознать себя как субъекта, относиться к себе как к источнику жизненных изменений, причине событий и поступков.

Важной содержательной составляющей самореализации является самореализация как реализация потребности в воплощении своих сущностных сил, своей живой деятельности в предметных вкладах, потребности в творчестве, в личностном общении, в социально-преобразовательной деятельности и тому подобное. Личность не только целеустремленная, но и самоорганизующаяся система. Объект ее деятельности и внимания - не только внешний мир, но и она сама, что проявляется в чувстве «Я», является представлением о себе, самооценкой, программой самосовершенствования, способностью к самонаблюдению, самоанализу и саморегуляции. То есть человек, проживая свою жизнь, под влиянием отношения к образу «Я», конструирует собственную историю.

Представление о жизненных целях, ценности и идеалы, мотивы и интересы выступают значимой детерминантой жизнедеятельности субъекта.

При этом следует отметить, что свойства личности являются свойствами индивидуального субъекта. Можно предположить, что именно уровень развития (выраженности) указанных выше характеристик и признаков, могут оказывать влияние на характер и успешность самореализации субъекта.

Процесс становления личности субъектом тесно связан с успешностью самореализации личности. Актуализация субъектных качеств личности является результатом нахождения в ней настоящих смыслов и ценностей, оптимальных стратегий их достижения. Таким образом, учет субъектных свойств личности позволяет внести существенный задел в развитие научных представлений о психологической природе самореализации.

Таким образом, учитывая изложенное, можно выделить следующие свойства личности, которые используют для исследования самореализации - осознанность, наличие гуманистических установок, автономность,

целостность, ответственность, устойчивость, оптимизм, жизнетворчество, склонность к риску, понимание себя, способность к рефлексии и др.

### **1.3. Специфика деятельности педагогов-музыкантов**

Профессиональной деятельности педагога свойственна сложная многогранная структура, в которую производится включение:

- обогащения духовного мира подрастающего поколения;
- развития и формирования у подрастающего поколения важных нравственно-эстетических взглядов, чувств;
- стремления познать достижения национальной и мировой культуры и искусства.

Преподаватели музыкальной школы представляют собой людей, не только объединенных общей целью и имеющих свой смысл деятельности, но и являющихся творческими личностями, личностями, имеющими развитые духовные потребности, потребности в познании и самопознании, стремлении к жизненным идеалам; они представляют собой профессионалов, способных на создание в педагогическом процессе качественно новых материальных и духовных ценностей [74].

Многие педагоги-теоретики отмечают огромное нравственное воздействие, могучесть и мудрость власти учительской профессии. Платон писал, что если воспитателем детей будут плохо выполняться его обязанности, то в стране появится целое поколение невежественных и дурных людей.

Проведя ряд аналогий между учителем и садовником, учителем и предприимчивым архитектором, Я.А. Коменский подчеркивал, что учитель обладает превосходной должностью, лучше которой ничего не может быть под солнцем. Учитель уподоблялся им усердному ваятелю, который расписывает и шлифует умы и души людей.

К.Д. Ушинским рассматривался учитель в качестве ратоборца истины и добра, живого звена между прошедшим и будущим, посредника между созданным прошлыми поколениями и поколениями новыми.

Как полагал Л.Н. Толстой, когда учителем соединялась в себе любовь к делу и к ученикам – он становился совершенным учителем. По мнению А.С. Макаренко, учениками выше всего ценится в педагоге мастерство, глубокое знание предмета, ясная мысль.

Каждому учителю, по мнению В.А. Сухомлинского, присуща своя индивидуальность, яркость, полнота, возможность выявления себя в какой-то сфере духовной жизни. Эта сфера - это и есть личный вклад, вносимый индивидуальностью педагога в сложный процесс влияния на учащихся [11].

Многими авторами определяется педагогическая деятельность учителя в качестве воспитывающего и обучающего воздействия учителя на ученика, направленного на развитие его личностной, интеллектуальной и деятельностной сферы, одновременно выступающего в качестве основы для его саморазвития и самосовершенствования.

Воспитательную работу нельзя рассматривать в качестве некоего дополнения к процессу обучения. Она должна состоять с ним в органическом единстве. Необходимо, чтобы обучение стало воспитывающим [2].

Специфическая характеристика педагогической деятельности заключается в ее продуктивности.

Н.В. Кузьминой производится выделение «пяти уровней продуктивности педагогической деятельности:

I уровня - (минимального) репродуктивного; умение педагога рассказать другим все, что знает сам; непродуктивного;

II уровня - (низкого) адаптивного; умение педагога приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивного;

III уровня - (среднего) локально-моделирующего; педагог обладает стратегиями по наделению учащихся знаниями, умениями, навыками по отдельным разделам курса (т.е. умение педагога в формулировке

педагогической цели, в искомом результате и отборе системы и последовательности включения учащихся в учебно-воспитательную деятельность; среднепродуктивного;

IV уровня - (высокого) системно-моделирующего знания учащихся; педагог обладает стратегиями по формированию искомой системы знаний, умений и навыков учащихся по своему предмету в целом; продуктивного;

V уровня - (высшего) системно-моделирующего деятельность и поведение учащихся; педагог обладает стратегиями по превращению своего предмета в способ сформировать личность учащегося, его потребности в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивного [40].

В наше время актуально обучать детей в системе образования с опорой на дополнительную предпрофессиональную общеобразовательную программу в области музыкального искусства. Формирующиеся общечеловеческие, нравственные, эстетические, художественные ценности и ценностные ориентации современных школьников не обходятся без активного воздействия со стороны преподавателей детских музыкальных школ.

Главная задача профессиональной деятельности учителя музыки в музыкально-эстетическом воспитании детей и юношества, подготовке подрастающих поколений к жизни посредством приобщения их к ценностям человеческой культуры [67].

Необходимо подчеркнуть, что существует связь специфики профессии педагога музыкальной школы с разносторонней деятельностью, включающей педагогическую, воспитательную, организаторскую, просветительскую, методическую, исполнительскую работу и соответствующие навыки и умения, а также творческую деятельность, связанную с поиском новых путей в познании, отмеченную элементом новизны и оригинальности.

Отсюда особенно актуально мнение профессора В.И. Загвязинского: «Педагогическая деятельность издавна квалифицируется как

творческая...потому, что в ней наличие субъективной новизны мыслей, позиций, оценок, чувств...» [23].

Многие ученые-исследователи музыкальной педагогики говорили о необходимости, актуальности, своевременности, важности деятельности педагога-музыканта – Б.В. Асафьев, В.Н. Шацкая, О.А. Апраксина, Н.В. Ветлугина, Л.Г. Арчажникова, Д.Б. Кабалевский, Э.Б. Абдуллин, А.Д. Артоболевская и других.

Стоит отметить, «что музыкально-педагогическую деятельность характеризует нерасторжимое единство педагогики и музыкального искусства, общепедагогические и специальные музыкальные способности, целесообразная зависимость, чем и определяется профессионально-педагогическая направленность личности педагога-музыканта» [10].

Специфичность данной профессии обуславливает сложная многогранная структура самой деятельности педагога музыкальной школы: обогатить духовный мир подрастающего поколения; развивать и формировать у подрастающего поколения столь важные нравственно-эстетические взгляды, чувства; стремиться к познанию достижений национальной и мировой культуры и искусства.

У преподавателя музыкальной школы для этого имеется много средств – «развивать интерес к занятию музыкой вообще, уметь убедительно показать, к каким художественным результатам приводит хорошо проделанная учеником работа, поощрять за ее успешное выполнение и другие» [10].

Также необходимо отметить, что существует зависимость успешной педагогической деятельности от творческого уровня занятий с учеником педагога. Творческое состояние во время педагогической работы характеризует высшая степень увлеченности процессом занятий и максимальная концентрация на нем внимания. «Вдохновение, - как написано в письме П.И. Чайковского, - это такая гостья, которая не любит посещать ленивых» [10].

Таким образом, только на основе творческого начала возможна деятельность педагога музыкальной школы. Именно в процессе творческой деятельности создаются духовные, культурные, эстетические, музыкальные ценности; происходит активизация формирования ценностных ориентаций в области музыкальной культуры. По мнению Н.Д. Никандрова «творчество является непременным условием педагогического труда, объективной необходимостью в деятельности» [10].

Содержание деятельности педагога состоит из реальных творческих поступков. Их проявление в создании педагогом творческой ситуации на уроке воплощается в:

- «диагностике» личностного состояния ученика, направленности его мотивации (его настроения, самочувствия, актуальных потребностей — с чем пришел на урок, что его волнует, в чем причина скованности и т.п.);
- снятию или ослаблению действий личностных преград (конформизма, ригидности, комплексов и т.п.);
- придании уроку временной формы, с наличием кульминаций и спадов в работе, чередованием напряжения и расслабления на разных уровнях общения, наличием игр, показов, внушения, входа и выхода из проблемных моментов.

Непременное условие подлинного педагогического творчества заключается в знаке ценностного отношения педагога к ученику, любви к нему. И это возможно лишь в случае заинтересованности педагога в личности ученика всерьез и не меньше, чем в исполняемом им музыкальном произведении [58].

Проявлением творческой ситуации становится установление преимущественно диалогического общения, в процессе которого педагогом предполагается будущее развитие ученика, он как бы «авансирует» его, допускает и даже воспитывает равноправие с собой.

И общение ученика с музыкальным произведением педагогом организуется на основании равновеликости, ибо ценность музыки велика, а величину постигают с определенной дистанции (временная, пространственная и личностная). Чаще всего у ученика еще отсутствует развитие личностного подхода к искусству (с высоты); развитие способностей, незначительность жизненного опыта, отсутствие собственных приемов и способов работы.

Именно в этом случае возможно проявление самореализации педагога, если у него есть возможность видеть черты и способности ученика, зачаток его эстетической позиции, соединимые с «равновеликостью» музыкального художественного произведения (в этом талант педагога); способность к включению жизненного опыта ученика в его актуальные отношения с миром (пусть только на уроке), новых будущих ученических свойств, способностей и мастерства, способность к внушению ученику его ученической концепции исполняемого произведения (в этом творчество и мастерство педагога)» [10].

Обобщая вышесказанное, необходимо подчеркнуть, что сутью специфики профессиональной деятельности преподавателя-музыканта является следующее:

- педагогическая деятельность - совместная, а не индивидуальная. Будучи духовным наставником, педагог должен воплощать собой яркую личность, авторитет для своих воспитанников, так как основная задача профессиональной деятельности преподавателя-музыканта в музыкально-эстетическом воспитании подрастающего поколения;
- творчество педагога неповторимое, это является таким же высоким искусством, как творчество композитора и художника – а может быть, и куда сложнее. Это упоминается в работе Р.С. Немова, который считает, что «не стоит копировать любой педагогический опыт буквально; воспринимая главное в

нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы быть самим собой, т.е. иметь яркую педагогическую индивидуальность» [60].

Проблеме структуры деятельности педагогов-музыкантов в настоящее время свойственна особая актуальность, это связано с необходимым дальнейшим совершенствованием подготовки специалистов в области музыкальной культуры, углублением связей процесса обучения с жизнью, с требованиями, которые предъявляет практическая деятельность.

Одна из первоочередных задач в настоящее время заключается в моделировании деятельности педагогов-музыкантов, так как существует зависимость дальнейшего развития и совершенствования музыкальной культуры прежде всего от качества подготовки музыкально-педагогических кадров. Модель педагогов-музыкантов выступает в качестве части комплексной модели музыкантов-профессионалов, так называемого профиля специалиста [78].

Моделирование деятельности педагога-музыканта является комплексной научно-практической проблемой. Полной системной моделью такого рода должны быть охвачены различные стороны и характеристики деятельности, в том числе – охват социальных функций профессии, задач, решаемых специалистом данного профиля, структурно-функционального состава его деятельности, видов работ и должностей, на которых специалист может быть использован, его комплексных обязанностей, форм работы, материально-технических условий деятельности. Одна из основных подсистем модели должна быть образована анализом структурно-функционального состава деятельности педагога-музыканта.

При структурировании деятельности педагогов-музыкантов необходим отбор таких компонентов, взаимосвязей и взаимодействий, которыми образуется определенная целостность, отражающая специфику данной деятельности.

Таким образом, выявление специфики вышеуказанной деятельности – это существенный принцип подхода к ее структурированию.

Специфику деятельности обуславливают, с одной стороны, особенности функционирования специалиста в сфере музыкальной культуры, в искусстве, а с другой – специфика педагогической деятельности.

При моделировании деятельности педагогов-музыкантов, которое соотнесено с требованиями и условиями работы в каждом из звеньев системы музыкального образования (детская музыкальная школа, средняя специальная музыкальная школа, училище, вуз), ее необходимо соответственно изменять и конкретизировать.

Музыкальную педагогику, педагогику в искусстве отличает как особый универсализм своих связей с действительностью, так и особая сложность взаимоотношений компонентов внутренней структуры. Возникающему здесь синкретизму художественно-творческого и «человекотворческого» (формирование личности) свойственны достаточно сложные формы [83].

Кроме того, индивидуальным характером общения предопределяется большое духовно-интеллектуальное напряжение и высокий эмоциональный тонус работы, а также необходимость в глубоких личностных контактах педагога и ребенка. Вышеизложенным дается обобщенное представление о специфике деятельности педагогов-музыкантов. Данная специфика находит свое отражение в структурно-функциональном составе его деятельности.

Дифференциацию компонентов деятельности педагогов-музыкантов можно связать с классификацией М.С. Кагана [31]: приведение всех четырех основных видов человеческой деятельности:

- познавательного,
- ценностно-организационного,
- преобразовательного,
- коммуникативного – все они нашли отражение в представленной структуре.

Вместе с тем в ней произошло отражение и некоторых принципов структурирования деятельности, принятых в области общей педагогики. Но в

деятельности педагога-музыканта все эти принципы, соответственно с задачами спецификации, обретают преобразованный вид.

Структуру деятельности педагога-музыканта, которая была предложена М. С. Каганом, можно представить в виде схемы (см. Приложение 1) [31].

Необходимо подчеркнуть невозможность дифференциации компонентов деятельностного комплекса быть «жесткой», что обусловлено сложностью, подвижностью, вариабельностью самой деятельности. Ее компонентам свойственна гибкая связь между собой, взаимопересечение, наслаивание, встраивание друг в друга, переход один в другой (что на схеме изображают разного рода сопряжения и переходы).

Так, взаимопересечением музыкально-познавательного и личностно-познавательного компонентов осуществляется образование внутреннего «поля» диагностико-прогностической и оценочно-критической деятельности. Методико-теоретическую деятельность, которая воплощает видоизменение познавательной деятельности, отличает от нее более широкая обобщающая направленность, выходящая за пределы субъективного опыта, которая становится фактором повышения уровня индивидуального деятельностного комплекса.

Коммуникативной деятельности свойственна двойственная функция, которая воплощается в общекоммуникативном «фоне» всей деятельности и, наряду с этим образует самостоятельную функционально-структурную «единицу» (на схеме это выражается «вторжением» внешней окружности внутрь, в виде секторов, которые направлены к центру).

Познавательной деятельности педагога-музыканта также свойственны отличия от деятельности «чистого» исполнителя или музыковеда. Не только безграничная область познания музыки, закономерности исполнительского искусства становятся задачами, педагоги-музыканты решают столь же неисчерпаемые личностно-познавательные задачи.

Но «суммирующее» решение в данном случае было бы недостаточно. Специфика познавательной деятельности педагогов-музыкантов не только в

ее сложении из музыкально-познавательной и личностно-познавательной, но и в тенденции этих видов к взаимовлиянию и взаимопроникновению. Осуществление процесса их взаимопроникновения происходит постепенно в течение времени, накопление педагогического опыта [31].

Взяв за основу углубленное дифференцированное изучение названных компонентов, возможно поднятие на более высокую ступень формирования связанных с ними умений у будущих педагогов-музыкантов, а также усовершенствование критериев и принципов анализа мастерства опытных педагогов.

В музыкальных учебных заведениях новаторскому направлению педагогической деятельности справедливо придают большое значение. Преследуют при этом цель – постоянно повышать квалификацию каждого педагога и всего коллектива в целом. Ведь распространенная точка зрения об овладении педагогическим мастерством и опытом лишь со временем, со стажем, заключает долю заблуждения.

Конечно, нельзя сравнить опыт молодого педагога и опыт его много лет проработавшего коллеги. Вместе с тем нельзя отождествлять понятия «стажа» и «опыта». С годами педагог нередко подпадает под влияние штампов, рутины, консерватизма в убеждениях, препятствующего его профессиональному росту, закрывающего пути внедрению новых методов и принципов. Подлинный опыт приходит к активно идущему ему навстречу, использующему все возможные источники и пути скорейшего приобретения педагогической самостоятельности и зрелости.

Углубленно дифференцированно изучать компоненты данного деятельностного комплекса - позволит более целенаправленно и систематично сформировать основы педагогического мастерства. Педагог должен сам создать, выстроить свой «деятельностный комплекс».

Подведение каждого выпускника музыкального училища и вуза к этому рубежу, создание у него запаса профессионализма и закладывание предпосылок для будущего непрерывного развития к

самосовершенствованию, – это важная задача, решаемая современной музыкальной педагогикой, педагогикой экспериментирующей и исследующей, ищущей и моделирующей.

Результаты аналитических исследований М.С. Кагана [31], Н.В. Кузьминой [40], Г.М. Цыпина [79] синтезировали схему, отражающую виды деятельности педагогов-музыкантов и привели их краткую характеристику (Таблица 1).

Таблица 1.

Характеристика видов деятельности педагогов-музыкантов

| Виды деятельности                 | Характеристика видов деятельности   |
|-----------------------------------|---|
| Познавательно-проектировочный (А) | Процесс проектирования хода развития каждого ребенка в ближнем и перспективном плане. Разработка плана выполнения задач работы. Прогнозирование возможных результатов деятельности. Овладение новыми музыкальными технологиями. |
| Оценочно-критический (Б)          | Овладение навыками формулирования своих мыслей. Способность к точной, продуманной оценке ребенка с ясной и четкой аргументацией своей точки зрения  |
| Конструктивный (В)                | Произведение отбора композиций, проектирования учебно-воспитательного материала. Конструированию подвергаются музыкально-мыслительные процессы ребенка.   |
| Организаторский (Г)               | Способность к организации   |

|                     |   |
|---------------------|---|
|                     | <p>музыкально-педагогического процесса, воплощение организаторских функций. Способность постановки цели деятельности, доведения ее до ребенка и побуждение его к выдвижению целей, содействию в распределении ролей, стимулированию, контролю и коррекции деятельности.</p> |
| Тренирующий (Д)     | <p>Развитию подвергаются сенсорно-моторные функции, механизмы автоматизации двигательных навыков, нервно-мышечный самоконтроль. Совершенствовать музыкальный слух, темп, ритм, музыкальную память и другие музыкальные процессы.</p>  |
| Мобилизаторский (Е) | <p>Формировать мотивационную сферу ребенка, создавать у него устойчивые интересы и потребности, повышенный эмоциональный тонус на занятиях. Применять разнообразные приемы мобилизующего характера, использовать музыкально-эмоциональные стимулы.</p>                      |
| Коммуникативный (Ж) | <p>Уметь установить правильные взаимоотношения с учениками. Обеспечить комфортное и</p>   |

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
|                                   | <p>эффективное музыкально-педагогическое общение. Создать условия, способствующие взаимопониманию и сотрудничеству педагога и ребенка. Способность к пониманию, наблюдению, сопереживанию.</p>  |
| <p>Методико-теоретический (И)</p> | <p>Способность к обобщению результатов собственной практики: анализу своей музыкальной деятельности, выработанные определенные принципы и правила по ее осуществлению, умение сопоставить свою деятельность с опытом других педагогов. Изучать достижения известных мастеров в своей деятельности, осваивать новые прогрессивные музыкальные методики и системы. Выступать с методическими докладами.</p> |

Приведенные учеными анализ и обобщение данных, которые содержатся в отечественной и зарубежной литературе, позволяют дать комплексную оценку структуре и видам многообразной деятельности педагогов-музыкантов.

#### **1.4. Особенности самореализации педагогов-музыкантов**

Понятие «профессиональные способности» наименее определенное при его соотнесении с общими и специальными способностями, но ими должно осуществляться отражение указанных двух свойств личности, также оно характеризует индивидуально-психологические возможности субъекта деятельности, позволяет успешно освоить и выполнить трудовую деятельность на всем протяжении профессионального пути, учитывая особенности развития личности и изменения требований конкретной деятельности.

Успешность освоения и реализации трудовой деятельности определяют не только особенности познавательного и психомоторного процесса, характеризующего способности, но и такие качества субъекта деятельности, как особенности мотивации, темперамент, эмоционально-волевая сфера, ихарактер, а также физиологические и физические особенности субъекта, также влияющие на эффективность учебной и трудовой деятельности.

Всей совокупности психологических качеств личности, а также физическим, антропометрическим, физиологическим характеристикам человека, определяющим успешность обучения и реальную деятельность, присвоено название «профессионально важных качеств» субъекта деятельности.

В. Д. Шадриков к профессионально важным качествам относил индивидуальные качества субъекта деятельности, которые влияют на эффективность деятельности и успешность ее освоения. Под профессионально важными качествами он рассматривал и способности, но ими не исчерпывался весь объем профессионально важных качеств [81].

Вопрос развития профессионально важных качеств и формирования подсистем профессионально важных качеств – один из узловых в проблематике системогенеза деятельности. Его изучение конкретизирует принцип единства сознания и деятельности, который разработали С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, Б. М. Теплов, А. А. Смирнов, К.

А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и другие отечественные психологи.

Данный принцип свидетельствует о том, что «совместной, исторически развивающейся деятельностью людей (первично всегда практической) обуславливается формирование их сознания и вообще всех психических процессов, а в этих последних, осуществляющих регуляцию человеческой деятельности, заключается условие ее адекватного выполнения». Посредством исследования процессов развития профессиональных способностей осуществляется понимание онтологии явлений, которых обобщает принцип единства сознания деятельности.

Л. В. Черемошкина [80], проводившая исследования профессионально важных качеств, осуществляет их выделение в качестве индивидуальных свойств субъекта деятельности, необходимых и достаточных для ее реализации на нормативно-заданном уровне, а также значимо и положительно коррелирующих хотя бы с одним (или несколькими) из ее основных результативных параметров – качество, производительность, надежность.

Исследовательницей отмечается, что в процессах системогенеза деятельности профессионально важным качествам и их подсистемам свойственна роль внутренних условий, посредством которых осуществляется преломление внешних воздействий и требований деятельности.

Следовательно, в развитии профессионально важных качеств и их подсистем, заключается узловой момент в формировании психологической системы деятельности. По существу профессионально важные качества являются такой психической реальностью, которая шире способностей [80]. В ходе выполнения теоретических исследований целесообразно представить показатели педагогической деятельности в табличной форме (Таблица 2).

Таблица 2.

## Показатели деятельности педагогов-музыкантов

| Показатель                      | Блок  |
|---------------------------------|---|
| 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ | <p>Профессиональные знания - знание компонентов и структуры педагогического процесса, особенностей построения целей, их иерархии; знание видов анализа содержания и этапов, новых концепций и технологий обучения, межпредметных, внутрипредметных связей; знание психологических функций, характеристик видов диагностики, индивидуальных особенностей; знание методов, форм и средств обучения, особенностей выбора; педагогического проектирования его этапов, объектов, форм передового педагогического опыта и инноваций; знание основ самоанализа, нацеленность на самосовершенствование(педагогическая рефлексия).</p> <p>Профессиональные умения - умение увидеть в педагогической ситуации проблему, оформить её в виде задачи, конкретизировать педагогические цели, принимать педагогические решения, выходить из трудных ситуаций, предвидеть</p> |

результаты решения педагогических задач, диагностично ставить цели; умение работать с содержанием, интерпретировать информацию, осуществлять связи, формировать у учащихся знания и умения; умение изучать ребенка: виды деятельности, возможности, зоны ближайшего развития, способности и особенности, строить индивидуальные программы развития; умение отбирать и применять приемы и формы, и средства образования и развития, разрабатывать педагогические ситуации, находить несколько способов решения; умение использовать психолого-педагогические знания, передовой педагогический опыт, изучать результаты своего труда, анализировать и обобщать свой опыт, строить планы развития своей музыкально-педагогической деятельности.

Профессиональная позиция - наличие у педагога человековедческой направленности, позиции диагноста и самодиагноста в сочетании с предметником и методистом, субъекта познавательной деятельности.

Профессиональные качества - наличие педагогической эрудиции —

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
|                                       | <p>запас современных знаний для решения педагогических задач; наличие педагогического целеполагания – потребности в планировании своего труда; наличие педагогического мышления – выявление скрытых свойств педагогической деятельности, анализа педагогической ситуации; наличие педагогической интуиции – быстрое принятие решений с учетом развития ситуации без особого анализа; наличие педагогической импровизации –нахождение и воплощение неожиданных педагогических решений</p>                                   |
| <p>Блок 2. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ</p> | <p>Профессиональные знания - знание структуры и видов общения, его функций, коммуникативных задач, способов их решения; - знание способов, этапов и стилей общения, позиций и видов контактов, особенностей общения.</p> <p>Профессиональные умения - умение применять и решать коммуникативные задачи, создавать условия для благополучного психологического климата; - умение применять приемы, способствующие достижению высокого уровня общения; понять позиции другого, проявлять интерес к личности, чувствовать</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>внутреннее состояние ребенка; -<br/>         владение приемами риторики, умение<br/>         предупреждать и разрешать конфликты;<br/>         наличие у педагога позиции субъекта<br/>         равноправного общения, гуманиста,<br/>         психолога, психотерапевта, актера.</p> <p>Профессиональные качества -<br/>         наличие педагогического такта –<br/>         чувства разумной меры на основе<br/>         соотнесения задач, условий и<br/>         возможностей участников общения;<br/>         наличие педагогической эмпатии –<br/>         восприятие другого человека, как<br/>         значимого лица; наличие<br/>         педагогической этики – знание<br/>         гуманистических норм профессии и<br/>         следование им; наличие педагогической<br/>         общительности</p> |
| <p>Блок 3. ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА-<br/>         МУЗЫКАНТА. «Я –<br/>         КОНЦЕПЦИЯ»</p> | <p>Профессиональные знания -<br/>         знание структуры личности, мотивации,<br/>         свойств, направленности и ее<br/>         компонентов; - знание педагогических<br/>         способностей, способов<br/>         эмоционального реагирования,<br/>         психических состояний; - знание<br/>         интегральных характеристик личности,<br/>         понятия индивидуального стиля,<br/>         самосознания творческого потенциала<br/>         (видов и уровней творчества).</p> <p>Профессиональные умения -</p>   |

|                                       |   |
|---------------------------------------|---|
|                                       | <p>умение удерживать позицию педагога, понимающего значимость своей профессии; умение реализовать свои способности, управлять эмоциями и состоянием; осуществлять творческий поиск, осознавать перспективы своего профессионального развития; проявлять индивидуальный стиль, уметь проектировать деятельность, педагогический эксперимент, реализовывать инновационную деятельность.</p> <p>Профессиональные познания - наличие позиции педагога – мастера, творца, новатора, проявляющего индивидуальность.</p> <p>Профессиональные качества личности - наличие интереса к другому; понимание своего права на самобытность, стремление к индивидуальности, наличие целостной «Я - концепции»; наличие мотивации и стремления к творчеству</p> |
| <p>Блок 4. РЕЗУЛЬТАТИВНОСТЬ ТРУДА</p> | <p>Профессиональные знания - знание понятий «обучаемость» и «обученность», «воспитуемость» и «воспитанность», их компонентов; знание методик диагностики выявления состояния обучаемости, воспитуемости, обученности, воспитанности, текстовых</p>  |

и рейтинговых методик; знание параметров знаний(видов и уровней усвоения, качества знаний и их групп).

Профессиональные умения - диагностические умения по определению уровня знаний учащихся, состояния деятельности, умения и навыков, видов контроля и самоконтроля; умение выявлять отдельные показатели обученности, обработка параметров обученности, стимулировать к самообучению; умение оценить состояние воспитанности, стимулировать к самообучению; умение оценить состояние воспитанности и воспитуемости, распознавать согласованность нравственных норм учащихся; умение создавать условия для ситуации развития учащихся; умение оценить свой труд, видеть зависимость между целями, способами и результатами; проблемы в своей деятельности.

Профессиональная позиция - наличие у педагога позиции диагноста, консультанта, психолога, исследователя, эксперта.

Профессиональные качества - наличие мотивации к психологической и педагогической диагностике

|  |   |
|--|---|
|  | учащихся; наличие диагностического мышления; наличие мотивации к дальнейшему профессиональному росту, наличие стремления к творческому решению педагогических задач; наличие творческого потенциала |
|--|---|

Чтобы заниматься музыкально-образовательной деятельностью, педагоги-музыканты должны обладать музыкальными, педагогическими, психологическими и другого рода знаниями. Важно попытаться сделать выделение определенного круга качеств личности, руководствуясь которыми педагог смог бы пополнить свои профессиональные знания и умения.

В то же время нельзя забывать о цели музыкального образования, заключающейся в становлении музыкальной культуры детей, что становится важной и неотъемлемой частью всех их духовной культуры. А педагогу-музыканту самому необходимо быть человеком высокой духовной культуры, в том числе и культуры музыкальной.

Главным качеством педагога должна быть музыкальность, которую следует рассматривать в ее широком понимании – как основа, определенным образом пронизывающая собой все другие его профессиональные качества и окрашивающая их глубоким духовным отношением к музыке, ярко выраженным чувством музыки, совокупностью музыкальных способностей, которые направлены постичь жанрово-интонационную природу этого искусства, потребность увлечь музыкой другого.

Г.М. Цыпиным отмечалось, что любовь к детям, эмпатия - это качество, в равной мере необходимое для любого педагога. Любовью к ребенку, как правило, окрашивается сердечное отношение к нему педагога, определяется его терпимость и мудрость, способность рассмотрения того или иного поступка, процесса воспитания, обучения и развития в определенной перспективе, умение выделения в ребенке всего того хорошего и доброго,

что в нем есть, наделение его способностью справляться со своими недостатками.

Специфика при этом состоит в том, что решение всех отмеченных выше стратегических и тактических задач осуществляется педагогом-музыкантом посредством музыки и любви к детям – именно эта основа и способствует развитию в ребенке творческих способностей, фантазии и интуиции, пробуждению в нем более глубокого восприятия мира, ощущения и осознания себя личностью в этом мире.

XX век показал, что проблема эмпатии, заключающейся в способности сопереживать, сочувствовать, – одна из центральных и в психологии, и в педагогике. Эмпатия – это противопоставление отчужденности, эгоизму, черствости души.

В последние годы все большее внимание уделяют профессиональному мышлению, самопознанию, самосознанию и саморазвитию, которые весьма специфично проявляются в содеятельности педагогов-музыкантов и детей. Сутью этой специфики является сплав художественного и педагогического аспектов мышления.

Б.В. Асафьевым и Б.Л. Яворским сделан огромный шаг вперед в педагогике музыкального образования включением в нее проблем музыкального мышления, основанных на интонационной природе искусства, и этим значительно расширенным представлением (к примеру, в сравнении с ладовым мышлением) о границах и направленности как профессионального мышления педагогов-музыкантов, так и музыкального мышления детей.

Осмыслением конструктивно-логической организации звукового материала в единстве со способностью чувственного восприятия выразительного смысла музыкальной интонации, концепцией двойственности синкретического механизма музыкального мышления обусловлена основа профессиональной подготовки педагогов музыки [10].

Сущностью педагогического мышления является проектирование, осуществление и анализ музыкально-образовательного процесса. Педагогом

вносятся свои собственные идеи, определяется личностное видение проблемы, оригинальные способы решения поставленных задач, опираясь на возможности детей, уровень их общей и музыкальной культуры, условия проведения занятий и т.д.

Музыкальный слух, чувство ритма и музыкальная память образуют триаду основных, ведущих музыкальных способностей, значение которой для практики огромно: по существу, невозможен никакой род (вид) музыкальной деятельности вне тех или иных функциональных проявлений музыкальной памяти.

К.С. Станиславским особо подчеркивалось качество артистизма педагогов-музыкантов, называемое им способностью «влучения» эмоционально-эстетической по характеру, душевной энергии в детей [71].

Творческий процесс педагогов-музыкантов представляет собой деятельность, направленную на сотворчество развития с ребенком в идее, искусстве, музыке. Но при этом необходим учет важности детского субъективного творчества, которое является одним из показателей роста творческих возможностей человека, получившего данный результат. У творческой деятельности всегда существует взаимосвязь с личностным ростом, и именно в этом заключается субъективная ценность продуктов детского творчества.

Сущность своеобразия педагогического творчества в том, что педагог всегда творит на живом «человеческом материале», воплощает свои замыслы в общении с людьми. Этим выдвигается на первый план этический аспект педагогического творчества, который тесно связан с мотивационным. В. Д. Шадриковым совершенно справедливо отмечается, что именно педагогическая деятельность наиболее отчетливо иллюстрирует связь трех компонентов: мотивация, этика и способы действия.

Подчеркивая «творческую» педагогической деятельности, Н.Ю. Посталюком осуществляется выделение двух подструктур творческого стиля деятельности: стилеобразующая и мотивационная [64].

К системообразующим особенностям творческого стиля деятельности педагога возможно отнесение следующих качеств: способности видеть проблемы, самостоятельности суждений, оригинальности мышления, легкости ассоциирования, антиконформизма мышления, легкости генерирования идей, критичности мышления, способности переносить знания и умения в новые ситуации, готовности памяти.

Личностные корреляты творческого стиля деятельности, по Н.Ю. Посталюку [64], заключаются в особенностях эмоционально-волевой сферы личности:

- способности концентрировать творческие усилия,
- упорстве,
- склонности к разумному риску,
- смелости и независимости в суждениях,
- оптимизме,
- высоком уровне самооценки,
- стремлении и потребности внедрения нового и др.

Автором выделяются условия и факторы развития творческого стиля деятельности: проблематизацию содержания образования, рефлексивную позицию преподавателя и студента в учебном процессе, диалога как формы осуществления субъект-субъектного взаимодействия в учебном процессе, который основан на межличностном, а не на ролевом взаимодействии [64].

Стремление педагогов-музыкантов к самореализации – это акмеологический компонент профессионализма, им обусловлены оптимальный творческий потенциал и наивысшая продуктивность труда, вне зависимости от внешних условий и обстоятельств.

В литературе самореализация в профессиональной деятельности наряду с профессиональной позицией (социальные ценности, сознательно принятые в качестве жизненно важных приоритетов) – это основание для динамики профессиональной компетентности.

Г.И. Лаврентьевым отмечается, что существует связь роста уровня профессионализма с осмыслением и совершенствованием приемов и технологий реализации собственных функциональных обязанностей. Такие характеристики профессионализма заключаются в:

- способности успешного выполнения профессиональной деятельности;
- подготовленности к стабильному продуктивному труду;
- профессиональном мастерстве в реализации функций и обязанностей;
- творческом овладении исследовательско-инновационным стилем профессиональной деятельности [43].

А.К. Марковой выделяются составляющие профессионального самопознания педагога, которые воплощаются в осознании норм, правил, модели своей профессии (т.е. требования к педагогической деятельности, общению, личности) в качестве эталонов для осознания своих качеств. В этом процессе происходит заложение основ профессионального мировоззрения.

Если педагог не представляет того, каким он должен быть и как ему выстраивать свои отношения с окружающими, то будет затруднена самооценка.

На основе общей образованности осуществляется сложение:

- \* профессионального кредо педагога, его личной концепции педагогического труда, из которой он исходит в своем поведении;
- \* осознания вышеперечисленных качеств у других коллег, сравнения себя с образом профессионала средней квалификации, как абстрактного, так и реального;
- \* оценивания себя в качестве профессионала со стороны окружающих – дети, коллеги, руководство и др.;
- \* самооценивания своих отдельных сторон: понимания и осознания самого себя, своей педагогической деятельности, общения, личности;

\* эмоционального отношения и оценивания особенностей самого себя.

Постепенно происходит формирование устойчивой Я-концепции, придающей педагогу чувство профессиональной уверенности или неуверенности. На ее основе осуществляется оценка всего происходящего в отношении самого себя. При этом заметно различие оценок на: сегодняшние возможности (актуальная самооценка), вчерашние (ретроспективная самооценка), будущие достижения (идеальная самооценка) и другие (рефлексивная самооценка) [49].

Положительная оценка педагогом самого себя в целом, определяющая свои положительные качества, перспективы, создает позитивную Я-концепцию, повышает уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность педагогического труда. Чаще всего именно у такого педагога проявляется стремление к самореализации.

Низкий уровень развития профессионального самосознания педагога характеризует осознание и самооценка лишь отдельных его свойств и качеств, складывающихся в недостаточно устойчивый образ, которым определяется, как правило, неконструктивное поведение и педагогическое взаимодействие. Определение высокого уровня осуществляется на базе того, что образ Я- педагога вписывается в общую систему его ценностных ориентаций, которые связаны с осознанием целей своей профессиональной деятельности и средств, которые необходимы для их конструктивного достижения.

Происходит актуализация самопознания в целом, профессионального самопознания, когда происходит влияние определенной мотивации, определяемой своеобразием деятельности, общения и личности педагога.

В.Г. Мараловым выделяются мотивы профессионального самопознания, выражающиеся в следующем:

\* в профессиональном самопознании побуждается интерес к себе, стремление разобраться в своих сильных и слабых качествах в качестве

профессионала, желание расширения своего кругозора и собственной личности;

\* возникновение необходимости в самопознании происходит тогда, когда педагог обнаруживает дисбаланс между своим трудом и его результатами, это также воплощается в стимуляции процесса самопознания;

\* активация самопознания происходит в результате критических замечаний в свой адрес других: администрация, коллеги, родители, иногда и ученики;

\* стимулами самопознания могут выступить мотивы профессионального саморазвития: самоутверждение, самосовершенствование, самоактуализация [47].

В случае, когда доминирующая роль начинает принадлежать мотивам самосовершенствования и самоактуализации, происходит наполнение самопознания глубоким смыслом, который связан с осознанием необходимости личностного роста. Саморазвитие педагогов-музыкантов заключается в самоутверждении, самосовершенствовании и самоактуализации.

В процесс самосовершенствования педагога подразумевается включение следующих этапов:

- \* самоанализа собственной личности, деятельности и общения;
- \* формирования идеального образа Я, осуществляемого посредством задействования механизмов самопрогнозирования;
- \* формулирования программы саморазвития;
- \* реализации программы;
- \* контроля и оценки эффективности проведенной работы с внесением корректив в дальнейшую работу над собой по своему профессиональному развитию.

Самоактуализация является высшим уровнем саморазвития, начинающимся с момента самосовершенствования и самоутверждения (в его

позитивных формах) и при благоприятных условиях далеко выходящим за их рамки [47].

Психологом Л.М. Митиной выделяются две модели профессионального саморазвития педагога – это адаптационная модель и модель профессионального развития. Адаптационной моделью реализуется общая жизненная стратегия, когда жизнь не выходит за пределы непосредственных связей. Человек находится как бы внутри самой жизни: всякое его отношение является отношением к отдельным явлениям действительности, а не к жизни в целом. Здесь осуществляется функционирование внешней рефлексии [57].

Модель профессионального развития характеризуют проявления собственно внутренней рефлексии, которой как бы приостанавливается поток жизни и человек выводится за его пределы, проясняется как ценность жизни, так и самого человека.

Внедрением в современное образование идей личностно-ориентированного подхода осуществилась постановка проблемы, которая заключается в необходимости не только подготовить педагогов к реализации этих идей, но и переориентировать самих педагогов с дисциплинарной на личностную модель взаимодействия с детьми. Только с этим условием возможно внедрение, хотя бы в минимальной степени, новых технологий по обучению и воспитанию, ориентированных на саморазвитие всех участников педагогического процесса.

Тепловым Б.М. были выделены и обоснованы педагогические условия развития инновационного потенциала педагогических кадров. Инновационный потенциал педагога, по мнению ученого, заключается в способности педагога самостоятельно организовывать изменения в педагогической деятельности и в своей личности. Развитие инновационного потенциала является внесением новых элементов в субъектный опыт самоорганизации изменений педагога [74].

Обучение педагога самоорганизации изменений – акцент делается на обеспечении эффективности выполнения педагогом деятельности по организации изменений через содействие в овладении им необходимыми для нее средствами и умение пользоваться этими средствами.

Располагая подобным субъектным опытом, педагог-музыкант приблизительно знает правила организации собственных действий для развития детей. Любая профессия требует самообразования, но от педагога-музыканта – постоянного, на протяжении всей жизни.

Самообразование, в первую очередь – фактор саморазвития, включающий многочисленные задачи по самопознанию (любая новая, получаемая самостоятельно информация соотносится с собственным опытом, собственной личностью, в результате чего и сама личность подвергается постоянной переоценке).

Профессиональное самосознание педагога-музыканта проявляется прежде всего в способности анализа собственной конструктивной, исполнительской, коммуникативной, организаторской, исследовательской деятельности, а также анализа музыкального развития своих воспитанников. Уровень профессионального самосознания и волевых аспектов является решающим условием повышения мастерства педагогов-музыкантов.

Музыкально-педагогическая интуиция рассматривается как акт непосредственного решения педагогами музыкально-педагогических задач без предварительного логического профессионального анализа. Такого рода интуиция проявляется как в ситуациях собственно музыкального плана, так и педагогического.

Например, по ходу занятия вместо запланированного исполнения определенного произведения педагог может почувствовать необходимость предварительно исполнить фрагменты известных сочинений; во время разучивания трудной песни – применить игровые приемы; завершить насыщенный урок шуткой; после удавшейся кульминации занятия изменить ранее запланированное его окончание и т.д.

Артистизм педагогов-музыкантов как профессиональное качество личности проявляется, прежде всего, в исполнительской, коммуникативной и музыкально-организаторской деятельности.

Личностная профессиональная позиция педагогов-музыкантов проявляется в способности уметь обосновать свое видение сущности, организации и проведения процесса музыкального образования. Эта позиция сказывается в выборе учебной программы, в расстановке акцентов в решении музыкально-образовательных задач и реализации тех или иных музыкально-педагогических принципов; в определении приоритетных видов деятельности детей и т.д.

Характер и направленность личностной профессиональной позиции педагогов-музыкантов часто во многом зависит от уровня профессиональной (музыкальной и педагогической) подготовки, от адекватной самооценки способностей, знаний и умений, от уровня профессиональных притязаний и амбиций. Совершенно очевидно, что наличие личностной профессиональной позиции – необходимая и важная часть мастерства педагогов-музыкантов.

Методологическая культура – один из факторов, способный значительно повысить уровень профессионального мастерства педагогов-музыкантов. Задача состоит в том, чтобы современный педагог-музыкант был методологически образован.

К числу профессионально-значимых качеств и свойств относится умение общаться на высоком творческом уровне с детьми в целом и с каждым ребенком в отдельности. Проблема общения здесь является одной из ключевых в музыкально-педагогическом процессе.

Занятия музыкой располагают специфическими возможностями для создания духовной атмосферы во время занятия, поскольку с детьми и педагогом особым субъектом общения служит музыка, точнее скрывающиеся в ее интонационно-художественной природе квазисубъекты.

Смысл и специфика музыкально-педагогического общения на музыкальных занятиях заключается в постижении художественного «Я»

(термин В. В. Медушевского) музыкального произведения, в установлении с ним духовного-личностного контакта, диалога [53].

Перечисленные показатели профессиональной деятельности педагогов-музыкантов и качества личности являются необходимыми для дальнейшего профессионального роста педагога.

Таким образом, для работы с детьми педагогам-музыкантам необходимо обладать следующими качествами:

- \* музыкальностью,
- \* любовью к детям,
- \* профессиональным самосознанием,
- \* артистизмом,
- \* личностной профессиональной позицией,
- \* методологической культурой,
- \* музыкально-педагогическим общением,
- \* волей,
- \* эмоциональной отзывчивостью,
- \* стрессоустойчивостью,
- \* уравновешенностью,
- \* способностью к развитию и сохранению здоровья,
- \* свойствами внимания,
- \* памятью,
- \* воображением,
- \* логически-образным мышлением,
- \* педагогической коммуникативностью,
- \* педагогическим тактом,
- \* организаторскими качествами,
- \* социальной ответственностью,
- \* гуманностью,
- \* педагогическим оптимизмом,
- \* профессиональной честностью,

- \* профессиональной мобильностью,
- \* способностью к коррекции профессиональных деформаций,
- \* педагогической наблюдательностью,
- \* педагогическим мышлением,
- \* педагогическим предвидением,
- \* педагогическим целеполаганием,
- \* педагогической интуицией,
- \* педагогической рефлексией,
- \* педагогической креативностью,
- \* самооценкой,
- \* рефлексивностью,
- \* эмпатией.

Перечисленные показатели профессиональной деятельности педагогов-музыкантов и качества личности необходимы для дальнейшего профессионального роста педагога. Также их наличием обусловлено стремление педагога к самореализации и возможности по ее осуществлению.

### **1.5. Возможности профессиональной самореализации педагогов-музыкантов**

Достижение профессионализма связано с приобретением мастерства в профессии и развитием личностно-профессиональных качеств. Личностно-профессиональное развитие - это процесс формирования личности, ориентированный на высокие профессиональные достижения, овладение профессионализмом, осуществляемое в саморазвитии и самореализации личности в профессиональной деятельности.

Поэтому очень важно на уровне учреждения создать систему непрерывного педагогического образования, которая является необходимой предпосылкой развития творческих способностей педагога, что характеризует качество образовательной деятельности учреждения.

Рост профессионального мастерства и культуры педагога идет более интенсивно, если педагог занимает позицию активного субъекта деятельности, если индивидуальный практический опыт осмысливается и соединяется с социальным и профессиональным опытом, если в педагогическом коллективе поддерживается и поощряется творческий поиск.

Одной из актуальнейших проблем совершенствования профессионального мастерства педагога дополнительного образования сегодня является его творческая самореализация [21].

Личностное развитие и совершенствование художественно-творческих способностей является основой самореализации педагога-музыканта в профессии, так как способствует достижению им удовлетворенности как от самого процесса занятия искусством, так и от успешных результатов в приобщении ребенка к этому искусству.

Умение видеть перспективы своего профессионального совершенствования, возможности творческого самовыражения - как на уровне исполнительской музыкально-педагогической деятельности и далее в самостоятельной разработке методов и приемов взаимодействия с детьми, педагогической импровизации, так и (если есть специальные склонности и способности) на уровне художественно-творческой и исследовательской деятельности - ориентирует педагогов-музыкантов на их дальнейшее самообразование и развитие.

На основе технологий, интегрирующих в себе достижения современной психологии, музыкознания, педагогики, искусства, способствующих успешной профессионально-личностной самореализации специалистов, в дальнейшем могут быть разработаны программы и методики обучения преподавателей эстетического цикла предметов различных направлений.

Современные цели образования во всем мире, приобретающие ярко выраженную гуманистическую направленность, особенно обостряют значимость приобщения детей к искусству, особенно с раннего возраста, как

наиболее сензитивного периода для развития творческого потенциала личности ребенка, его способностей.

Искусство, как наиболее богатая и интимная для человека духовная культура, требует, как известно, особых механизмов его трансляции, специально подготовленной категорией специалистов-педагогических "посредников", помогающих ребенку ( а иногда и взрослому) найти свой путь в мир искусства.

Роль таких посредников- педагогов чрезвычайно плодотворна, так как они могут помочь человеку достаточно рано открыть двери в мир прекрасного и приобщиться к нему, а могут и закрыть ее навсегда.

Анализ существующей системы повышения квалификации специалистов данной категории, исследование готовности педагогов-музыкантов к творческой самореализации в профессии и результаты обучающего эксперимента позволили сделать следующие выводы:

1. Высокая степень удовлетворенности педагогов-музыкантов дошкольных учреждений своей профессией, их стремление к постоянному самосовершенствованию, к реализации своих способностей свидетельствуют о наличии потенциальных возможностей в повышении квалификации специалистов данной категории, в их профессионально-личностном росте.

2. Ориентация обучения педагогов-музыкантов на совершенствование прежде всего их частно-методических умений, на овладение слушателями курсов конкретными технологиями образования детей (включая и специальный репертуар, рекомендованный для работы с дошкольниками) мало способствует развитию профессионализма педагогов как в музыкальном исполнительстве, так и в области общей культуры.

В результате такой однонаправленности содержания обучения (непосредственно на ребенка), отмечается тенденция у большинства специалистов в постепенном снижении их музыкального исполнительского уровня, в возникновении вербальных трудностей, психологических «барьеров» и комплексов, проявляющихся в ситуациях общения с коллегами,

а также в публичных выступлениях (на конференциях, методических объединениях).

Указанные проблемы часто являются не до конца осознанными самими педагогами и проявляются в их нежелании демонстрировать свой опыт, а также в запросах при обучении в овладении новым практическим материалом для работы с детьми и в меньшей степени для развития своего собственного профессионального и культурного уровня как педагогов искусства.

При исследовании ориентации специалистов выявлено их стремление к занятиям такой деятельностью, которая привлекательна и интересна не только в узкопрофессиональном плане, но и с точки зрения их художественно-творческого, а также духовного и физического совершенствования. Этим можно объяснить тот факт, что желание заниматься ритмической пластикой на проблемном семинаре выразили большинство слушателей.

Таким образом, педагоги-музыканты могут реализоваться в двух направлениях – в педагогическом (в качестве учителя, наставника) и в творческом (в качестве музыканта, исполнителя, композитора).

Можно предположить, что эта двойственность и является особенностью профессиональной самореализации педагогов-музыкантов. Но данное утверждение требует подтверждения данными практических исследований.

## **Выводы по первой главе**

1. В психологической науке относительно феномена профессиональной самореализации следует отметить несколько существенных моментов:

- профессиональная самореализация является чрезвычайно важной на пути профессионального становления личности, поскольку именно профессиональная деятельность служит основным критерием, дает человеку возможность выяснить, удалась его жизнь или нет;

- в имеющихся исследованиях анализ феномена профессиональной самореализации осуществляется в тесной взаимосвязи с изучением способности личности по творческого самопреобразования различных аспектов ее Я;

- основу эффективной профессиональной деятельности личности составляет возможность реализовать себя в творческом труде;

- важность феномена профессиональной самореализации проявляется не только в процессе поступательного личностного и профессионального развития, самосовершенствования, достижения гармонии, но и играет важную роль во всех других формах реализации личности - социальной, личностной и др .

- профессиональная самореализация в любых формах позволяет задать для конкретного человека довольно четкие границы и ориентиры возможного и желаемого (ее действий и поступков, деятельности и поведения, активности в целом).

2. Основные этапы профессиональной самореализации: профессиональное самоопределение, профессиональное становление в выбранной сфере деятельности, профессиональный рост и развитие компетенции.

3. Специфику деятельности педагога-музыканта обуславливают, с одной стороны, особенности функционирования специалиста в сфере музыкальной культуры, в искусстве, а с другой – специфика педагогической деятельности.

4. Сутью специфики профессиональной деятельности преподавателя-музыканта является следующее:

- педагогическая деятельность - совместная, а не индивидуальная. Будучи духовным наставником, педагог должен воплощать собой яркую личность, авторитет для своих воспитанников, так как основная задача профессиональной деятельности преподавателя-музыканта в музыкально-эстетическом воспитании подрастающего поколения;
- творчество педагога неповторимое, это является таким же высоким искусством, как творчество композитора и художника – а может быть, и куда сложнее. Это упоминается в работе Р.С. Немова, который считает, что «не стоит копировать любой педагогический опыт буквально; воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы быть самим собой, т.е. иметь яркую педагогическую индивидуальность» [60].

5. Чтобы заниматься музыкально-образовательной деятельностью, педагоги-музыканты должны обладать музыкальными, педагогическими, психологическими и другого рода знаниями. Важно попытаться сделать выделение определенного круга качеств личности, руководствуясь которыми педагог смог бы пополнить свои профессиональные знания и умения.

Личностное развитие и совершенствование художественно-творческих способностей является основой самореализации педагога-музыканта в профессии, так как способствует достижению им удовлетворенности как от самого процесса занятия искусством, так и от успешных результатов в приобщении обучаемых к этому искусству.

## ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

### 2.1. Организация и ход эксперимента

Экспериментальное исследование ставило перед собой целью выявить на практике особенности самореализации педагогов-музыкантов. Для этого было отобрано 50 педагогов-музыкантов.

Базой исследования стали МБОУ ДО «Детская школа искусств № 3» г. о. Сызрань и ГБПОУ СО «Сызранский колледж искусств и культуры имени О.Н. Носцовой».

Для исследования особенностей самореализации у выбранных педагогов было отобрано три методики:

- САТ Э.Шострома;
- СЖО Д.А. Леонтьева;
- методика самореализации С.И. Кудинова.

Исследование предполагало реализацию нескольких этапов:

1. Подготовительный – отбор базы исследования, методов и выборка педагогов.
2. Исследовательский – проведение методик и тестирований, сбор результатов.
3. Заключительный – анализ полученных результатов и подведение итогов.

1. Выбранным педагогам была предложена первая методика – методика САТ Э. Шострома [85].

А. Маслоу отмечал, что самоактуализирующихся людей немного - лишь несколько процентов от общего числа, но эти люди в большей степени приближены к идеалу наиболее полного развития, к которому мы все движемся.

Однако самоактуализация - сложное, комплексное качество личности. Каждый из нас в разной степени обладает его различными компонентами.

Тест САТ - помогает эту степень измерить. Он представляет собой сделанную на кафедре социальной психологии МГУ русскоязычную адаптацию опросника ROI (Опросник личностных ориентаций) Эверетта Шострома, ученика Маслоу. В тесте 126 вопросов и 14 шкал, каждая из которых соответствует определённому свойству самоактуализирующейся личности.

Данный опросник предназначен для диагностики уровня самоактуализации личности. В каждом пункте теста содержатся два высказывания (а и б). Педагогам нужно было внимательно прочитать каждое из двух высказываний и отметить то из них, которое в большей степени соответствует их точке зрения.

За каждое суждение, которое выбрал испытуемый и которое соответствует самоактуализации, начисляется 1 балл. Затем необходимо подсчитать баллы по всем шкалам теста. После этого ведется подсчет значения двух основных коэффициентов: коэффициента «Ориентации во времени» и коэффициента «Поддержки». На основе этих данных производится основная интерпретация результатов [85].

2. Далее педагогам была предложена методика Д.А. Леонтьева СЖО [85]. Тест «Смыслжизненные ориентации» (методика СЖО) Д.А. Леонтьева позволяет оценить «источник» смысла жизни, который может быть найден человеком либо в будущем (цели), либо в настоящем (процесс) или прошлом (результат), либо во всех трех составляющих жизни.

Тест СЖО содержит 20 пар противоположных утверждений, отражающих представление о факторах осмысленности жизни личности. В тесте СЖО жизнь считается осмысленной при наличии целей, удовлетворении, получаемом при их достижении и уверенности в собственной способности ставить перед собой цели, выбирать задачи из наличных, и добиваться результатов [85].

Важным является ясное соотнесение целей – с будущим, эмоциональной насыщенности – с настоящим, удовлетворения – с

достигнутым результатом, прошлым. Ситуация предоставляет каждому человеку возможность сделать в настоящем определенный выбор в виде поступка, действия или бездействия. Основой такого выбора является сформированное представление о смысле жизни или его отсутствии. Совокупность осуществленных, актуализированных выборов формирует «прошлое», которое неизменно, вариациям подвержены лишь его интерпретации.

«Будущее» есть совокупность потенциальных, ожидаемых результатов усилий, предпринимаемых в настоящем, в этой связи будущее принципиально открыто, а различные варианты ожидаемого будущего имеют разную мотивирующую притягательность.

Педагогам предложены пары противоположных утверждений. Их задача выбрать одно из утверждений, которое, по их мнению, больше соответствует действительности, и отметить одну из цифр 1, 2, 3 в зависимости от того, насколько они уверены в выборе (или 0, если оба утверждения одинаково верны).

3. И последней методикой, предложенной педагогам-музыкантам, стала методика самореализации С.И.Кудинова [85].

Опросник позволяет выявить специфику самореализации субъекта. Именно самореализацию, а не самоактуализацию. Методика разработана в рамках авторского полисистемного подхода, где аргументировано, изложена сущность понятий самореализации (воплощение, опредмечивание своих способностей, знаний, умений и навыков, возможностей, здесь и сейчас, в настоящий момент времени в различных сферах жизнедеятельности) и самоактуализации (стремление реализовать свой потенциал в значимой для субъекта сфере в отдаленной или ближайшей перспективе).

Несмотря на очевидное содержательное различие этих дефиниций в ряде научных статей их приводят как рядоположенные.

Методика содержит 20 шкал, 19 из которых являются базовыми и одна контрольная, что отражает концептуальный подход полисистемной модели самореализации личности.

Педагогам предлагается ответить на предложенные утверждения для выявления особенностей самореализации в различных сферах жизнедеятельности. На каждое утверждение необходимо ответить как можно объективнее, выбрав один из шести вариантов ответов:

1 – нет; 2 – чаще нет; 3 – когда как; 4 – чаще да; 5 – да; 6 – однозначно, да;

Выбранный вариант ответа занести в лист для ответов напротив соответствующего вопроса [85].

Также выявляется доминирование того или иного вида самореализации. Подсчитывают сырые баллы по схеме по вертикали. Первые два столбца вопросы № 1-34 относятся к личностной самореализации, третий и четвертый столбец вопросы № 35-68 – к социальной, а пятый и шестой вопросы № 69-102 – к профессиональной.

Баллы посчитывают путем сложением всех нечетных шкал и средним числом шкал 9 и 10 со знаком плюс. Отдельно проводят сложение всех четных шкал и средним числом шкал 15 и 16.

Шкалу 17 не учитывают. После этого, все значения со знаком плюс складывают со значениями со знаком минус. Полученную сумму со знаком плюс или минус берут за информацию об уровне самореализации в данной области.

Таким образом, по методике самореализации С.И. Кудинова производится определение самореализации по нескольким направлениям. И делаются отдельные соответствующие выводы, что и будет нами учтено при интерпретации и анализе полученных данных.

4. Затем были суммированы все результаты для интерпретации, анализа и подведения итогов.

## 2.2. Обработка и анализ результатов

Результаты теста САТ Шострома приведены на Диаграмме 1

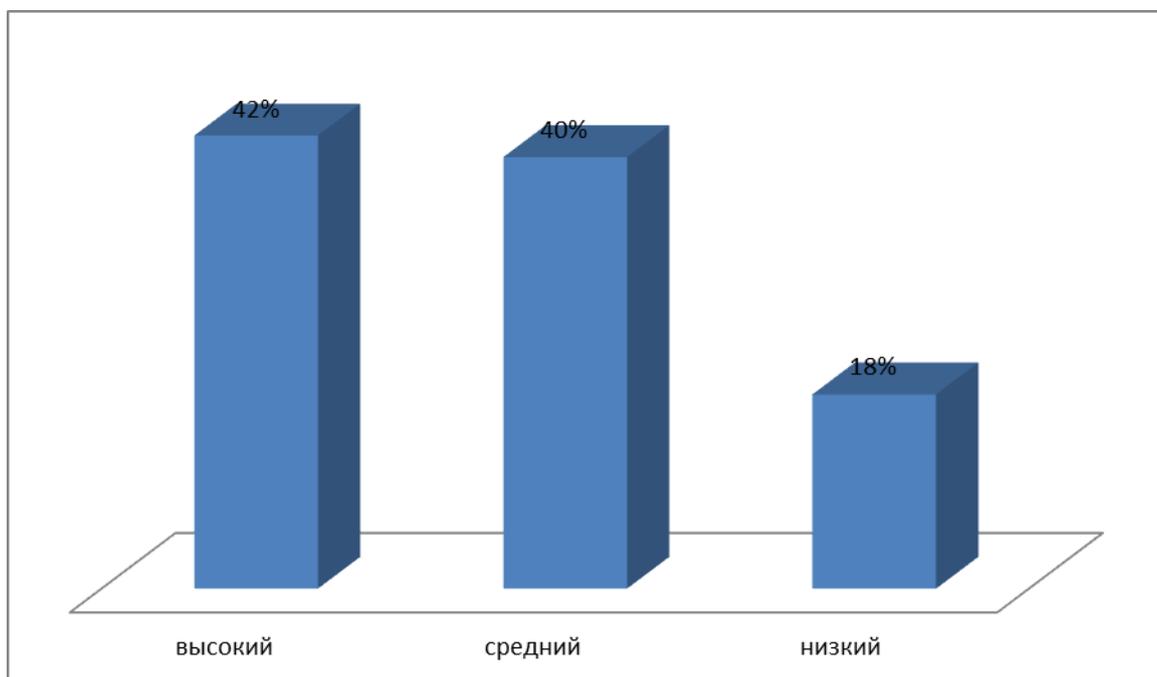


Диаграмма 1. Результаты теста САТ Шострома

Согласно данным диаграммы, большинство педагогов-музыкантов показало результат высокой самоактуализации (42%) и средней самоактуализации (40%). Низкая самоактуализация присуща лишь 18% педагогов.

Рассмотрим теперь результаты по базовым шкалам – шкала компетентности во времени (Тс) и шкала поддержки (I) (Диаграмма 2)

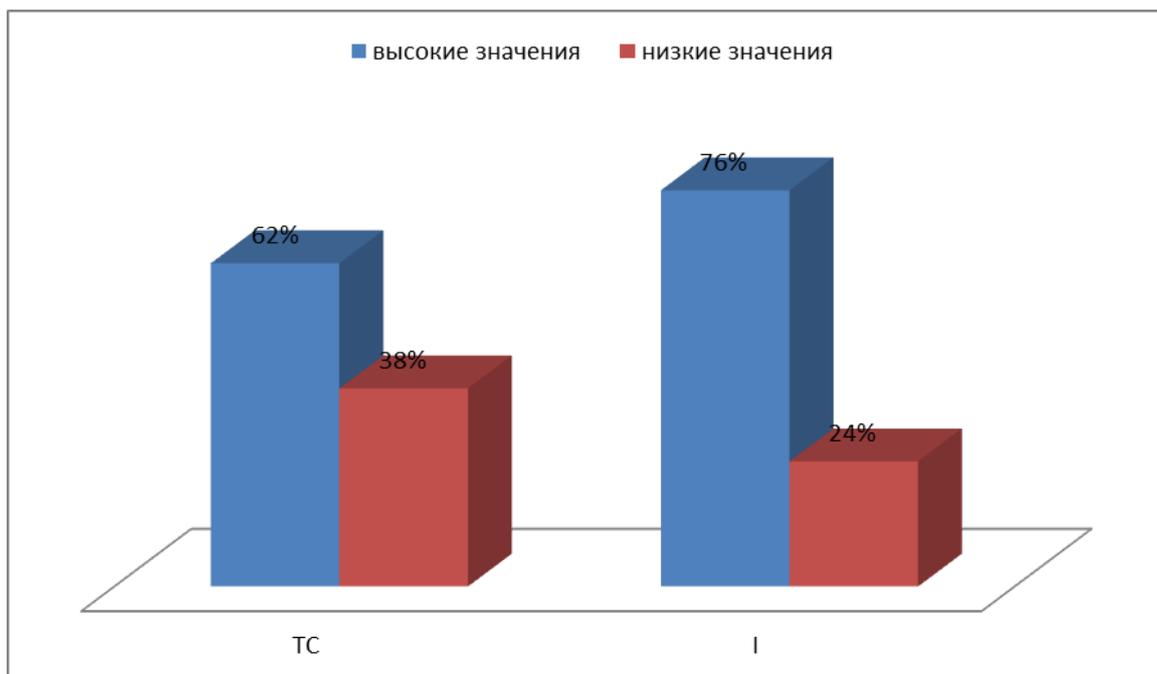


Диаграмма 2. Базовые шкалы САТ

У большинства испытуемых по обеим базовым шкалам опросника САТ высокие показатели – по шкале компетентности во времени у 62% испытуемых высокий уровень. Высокий балл по этой шкале свидетельствует, во-первых, о способности субъекта жить настоящим, то есть переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте, а не просто как фатальное следствие прошлого или подготовку к будущей “настоящей жизни”; во-вторых, ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, то есть видеть свою жизнь целостной. Именно такое мироощущение, психологическое восприятие времени субъектом свидетельствует о высоком уровне самоактуализации личности.

Низкие показатели у 38% человек. Низкий балл по шкале означает ориентацию человека лишь на один из отрезков временной шкалы (прошлое, настоящее или будущее) и (или) дискретное восприятие своего жизненного пути. Теоретическое основание для включения этой шкалы в тест содержится в работах Ф. Пэрлза и Р. Мэя. Ряд эмпирических исследований также свидетельствует о непосредственной связи ориентации во времени с уровнем личностного развития.

По шкале поддержки результаты несколько выше – высокий уровень у 76% испытуемых. Высокий балл свидетельствует об относительной независимости в своих поступках, стремлении руководствоваться в жизни собственными целями, убеждениями, установками и принципами, что, однако, не означает враждебности к окружающим и конфронтации с групповыми нормами. Человек свободен в выборе, не подвержен внешнему влиянию (“изнутри направляемая” личность).

Низкий балл у 24% испытуемых. Низкий балл свидетельствует о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности субъекта (“извне направляемая” личность), внешнем локусе контроля. Содержание данной шкалы, на наш взгляд, наиболее близко именно к этому последнему понятию. Как теоретические работы, так и психологическая практика свидетельствуют о правомерности включения указанной шкалы в методику как базовой.

Далее рассмотрим дополнительные шкалы (Диаграмма 3)

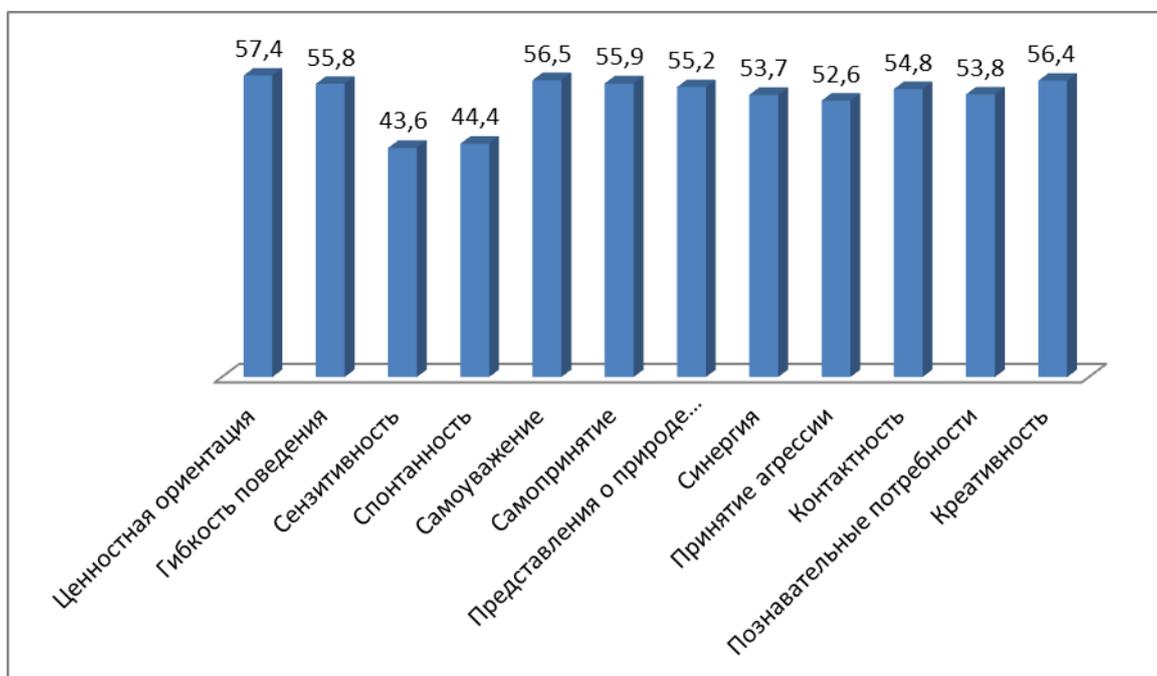


Диаграмма 3. Дополнительные шкалы САТ, средние показатели

Как можно видеть на Диаграмме 3, лучше всего развиты такие компоненты самоактуализации как ценностные ориентации, креативность, самоуважение, самоприятие. Можно сказать, что, в целом, испытуемые разделяют ценности самоактуализирующейся личности, объективно оценивают свои достоинства и недостатки, уважают себя, принимают себя такими, какие есть, имеют высокий уровень творческой направленности.

Хуже всего развиты сензитивность и спонтанность, можно сказать, что испытуемые не всегда осознают свои потребности, выражают свои эмоции и чувства.

Результаты методики СЖО Леонтьева представлены на Диаграмме 4

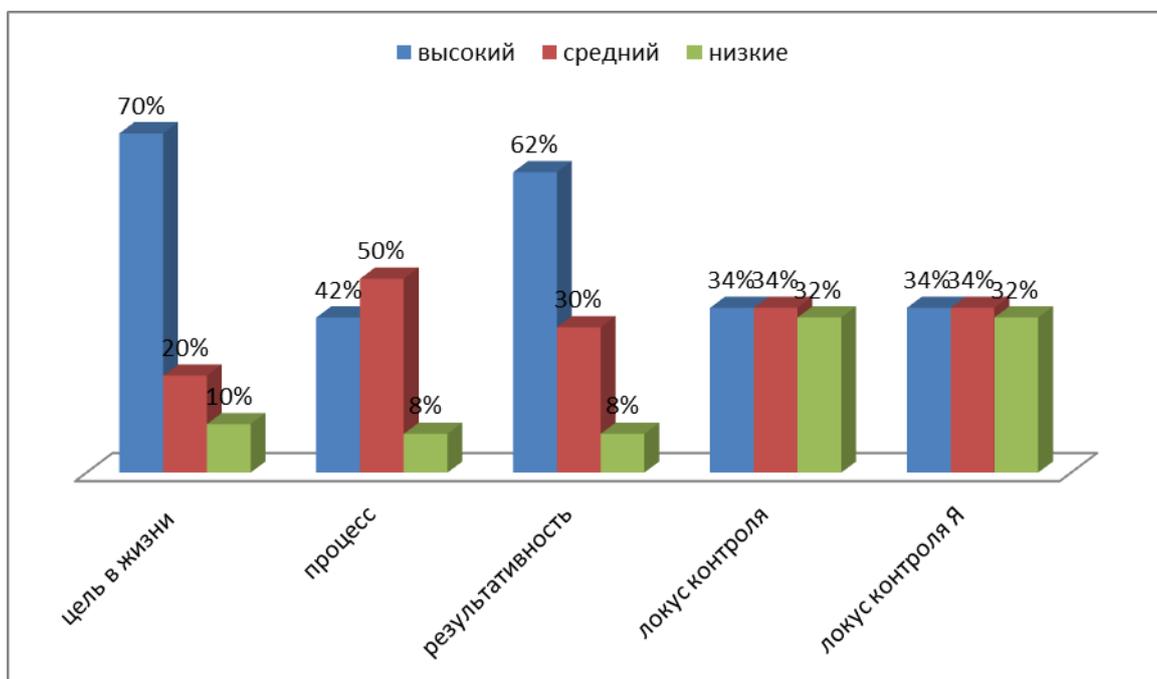


Диаграмма 4. Результаты методики СЖО Леонтьева

Согласно результатам, больше половины педагогов-музыкантов(70%) показали высокий результат по шкале «Цель в жизни», что может свидетельствовать как о целеустремленности человека, так и о прожектерстве, планах, не имеющих реальной опоры в настоящем и не подкрепляющихся личной ответственностью за их реализацию.

При этом данные по шкале «Процесс жизни», которая характеризует отношение педагогов к настоящему, иллюстрируют преобладание показателей среднего уровня (40%), что может свидетельствовать об отсутствии иллюзий в отношении настоящего у тех, кто питает их в отношении будущего и отразил это в первой шкале.

Больше половины педагогов (62%) показали высокий уровень по шкале «Результативность жизни», отвечающей за отношение к прошедшему. Это характеризует удовлетворенность прожитой жизнью, а в чем-то идеализация прожитого.

Данные по шкале «Локус контроля Жизни» и по шкале «Локус контроля Я», отвечающей за определение педагогом своего места в жизни в качестве лидера жизни или ведомого судьбы, а также определяющего себя как контролирующего жизнь или неверящего в свои силы, распределились равномерно. Это может быть обусловлено индивидуальными психологическими особенностями музыкантов-педагогов как личностей.

Результаты методики С.И. Кудинова на определение уровня самореализации представлены на Диаграмме 5

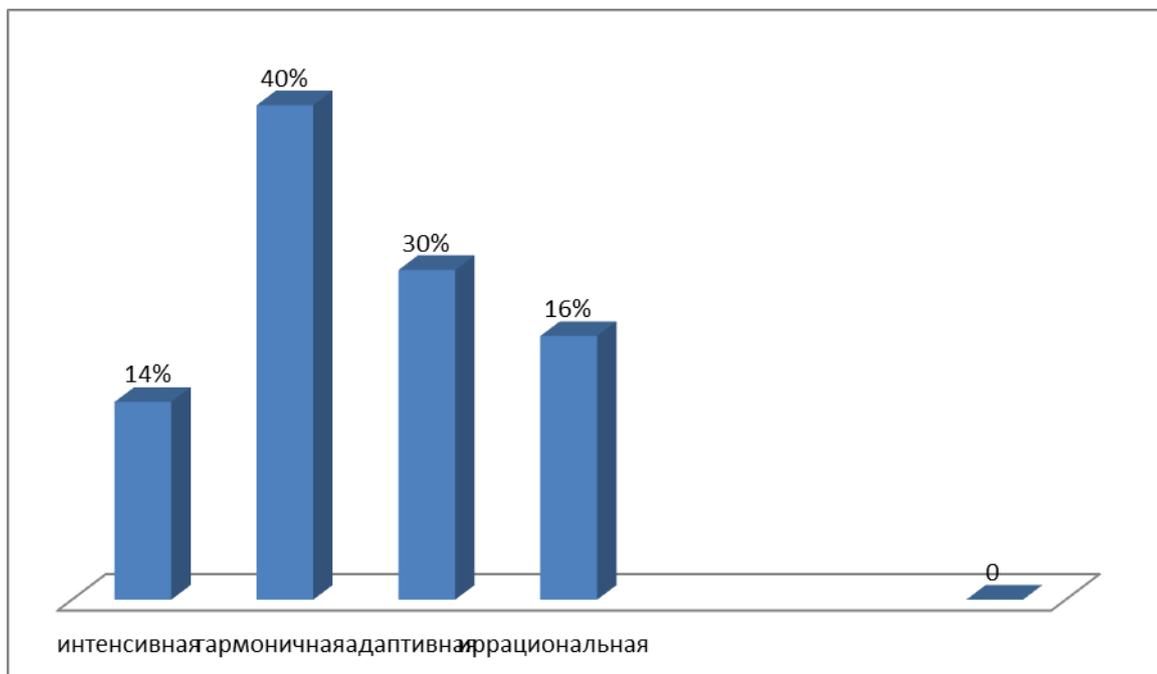


Диаграмма 5. Результаты методики С.И. Кудинова на определение уровня самореализации

\* 12% педагогов свойственна интенсивная самореализация, у них болезненно развито стремление к самовыражению, постоянная занятость мыслями о своем самосовершенствовании, о достижении высочайших результатов в любом виде деятельности, им очень важно всегда находиться в центре внимания других людей, занимать только ведущие позиции в коллективе, социуме.

\* 30% педагогов показали результатом гармоничную самореализацию, они не только имеют хорошее представление о своих стремлениях, но и знают, как их реализовать, они полны оптимизма и здравого рационализма. Им в большей мере характерно гармоничное развитие. Они выказывают способность распределения собственных ресурсов. Хорошо знают свои достоинства и недостатки, постоянно стремятся к личностному росту, профессиональному совершенству и социальному признанию.

\* 20% педагогов показали в результате адаптивную самореализацию, что свидетельствует о том, что они стараются быть как все, им характерна умеренность во всем. Если они сталкиваются с большими трудностями в каком-либо деле, то предпочитают отказаться от него и не тратить долго время на решение проблемы. Личностное, профессиональное и социальное совершенство – для них не архиважная цель и смысл всей их жизни. В то же время они стремятся быть не хуже других и в чем-то многих превосходить. Периодически они развивают в себе какие-либо качества, овладевают профессиональным мастерством и добиваются уважения или признания в социуме.

\* 22% педагогов относятся к инерционной самореализации. Они не проявляют особой активности по самоизменению, расширению своего кругозора, развитию эрудиции и других интеллектуальных, личностных и морально-нравственных качеств. Профессия для них выступает лишь как необходимость, с которой приходится мириться, поэтому они не испытывают особого желания к повышению своего мастерства, делают это лишь вынужденно. Проявление в общественной жизни коллектива, города для них

не характерно, они избегают участия в массовых социально-значимых мероприятиях.

\* 16% педагогов показали иррациональную самореализацию. Для них вообще не характерно проявление личной инициативы и активности, как в деятельности, так и в самосовершенствовании. Их не беспокоит уровень развития, они склонны считать, что все само собой происходит, поэтому не нужно прилагать каких-либо усилий для своего развития, так как это кажется им скучным и неинтересным. Они не стремятся сделать карьеру, поскольку это сопряжено с трудностями. Общественная деятельность для них малопривлекательна и абсолютно бессмысленна. По их убеждению, главное в жизни отдыхать, развлекаться, весело проводить время.

\* Иначе говоря, 42% педагогов-музыкантов показали высокую устремленность к профессиональной самореализации, 20% педагогов – среднюю, 38% – низкий уровень внимания к вопросу профессиональной самореализации (Диаграмма 6)

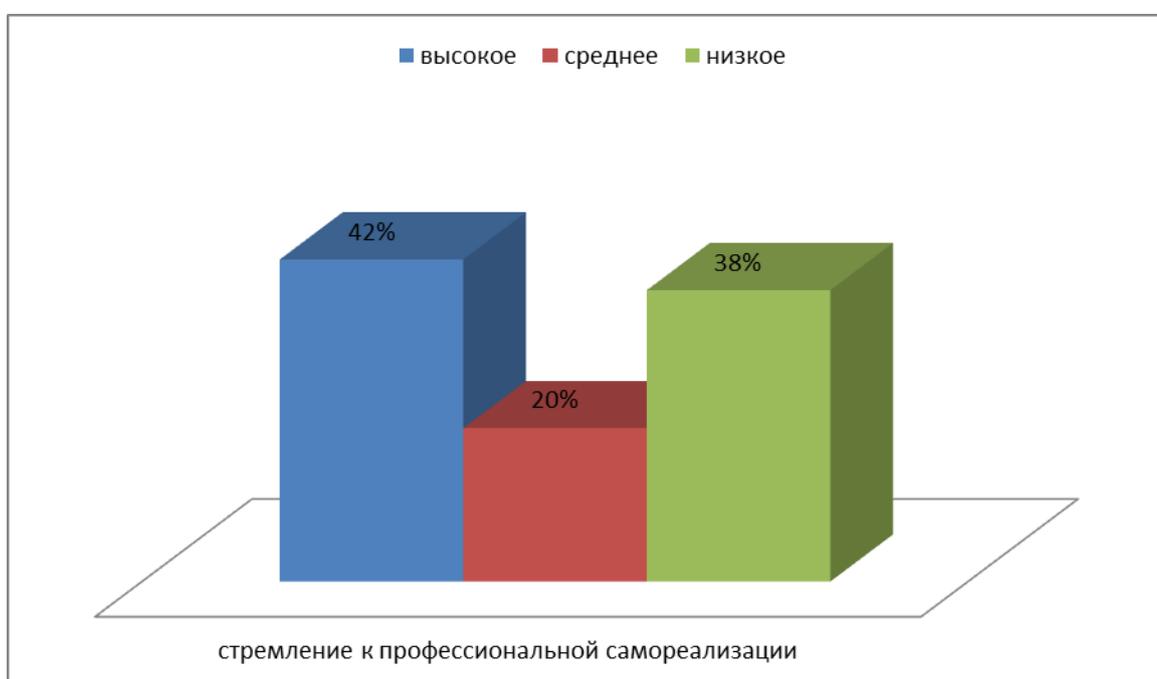


Диаграмма 6. Уровни профессиональной самореализации

Также по методике С.И. Кудинова идет распределение педагогов по шкалам социальной, профессиональной и личностной самореализации (Диаграмма 7).

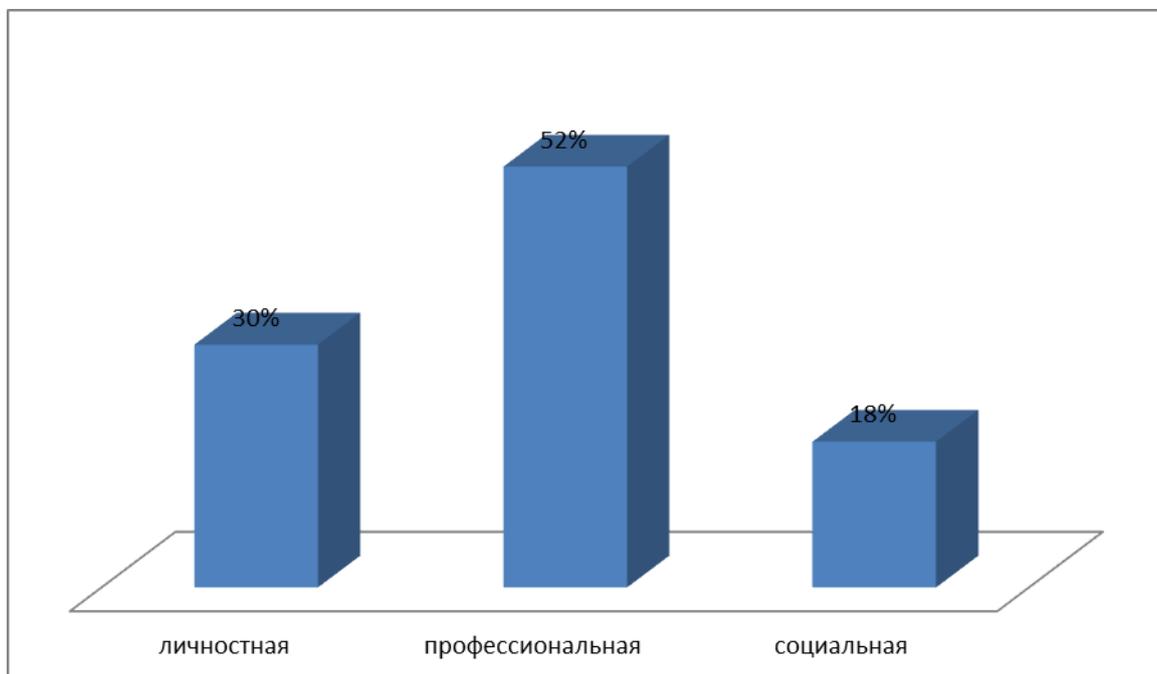


Диаграмма 7. Типы самореализации

Доминирование профессиональной самореализации позволяет достичь значительных результатов в той или иной деятельности – будь она профессиональная, творческая, спортивная, учебная и т.д.

Социальная реализация иллюстрирует значимость в жизни индивида общественной деятельности. Самовыражение субъекта в данном случае связано с социальной активностью индивида. Все усилия субъекта направлены на реализацию своих возможностей в социальной, общественной, политической сфере.

Личностная самореализация иллюстрирует постоянное стремление к личностному совершенству, к личностному росту индивида. Он стремится самовыражать свои личностные качества с целью достижения высоких результатов в личностном и духовном развитии.

Согласно этому делению, 30% педагогов отнесены к личностной самореализации, что говорит о направленности их целей и желаний на удовлетворение личных амбиций, на решение индивидуальных задач.

52% педагогов (больше половины испытуемых) отнесены к профессиональной самореализации, что иллюстрирует доминирование у них целей и задач, связанных с профессией, устремление к профессиональной компетенции и профессиональному самосовершенствованию.

18% педагогов показали отнесение к социальной самореализации – они стремятся к утверждению в обществе, участвуют в общественно важных мероприятиях, находятся в центре внимания, проявляют активность в социальных группах.

### **2.3. Интерпретация и анализ результатов исследования**

Большинству педагогов-музыкантов свойственна высокая и средняя самоактуализация – это можно трактовать как то, что большинством педагогов осознается занимаемое им место в жизни, четко определены желания и стремления, осознанно выбрана профессия.

Педагоги-музыканты по методике СЖО Д.А. Леонтьева показали высокие результаты в отношении цели в жизни и результативности жизни, которые отвечаю за будущее и прошлое. Из этого можно сделать вывод о том, что либо они удовлетворены своим прошлым, довольны своей работой и строят объективно далеко идущие планы, либо, что в силу творческой природы они склонны идеализировать прошлое и прожектировать в отношении будущего.

Данные по шкалам Локус контроля Я и Локус контроля Жизни равно распределились по уровням, что может свидетельствовать о том, что показатели данных шкал зависят от индивидуальных особенностей характера и психики испытуемого.

Большая часть педагогов-музыкантов по шкале Процесс жизни показала высокий и средний уровень, что говорит о положительных оценках ими настоящего. Но при этом необходимо заметить, что есть и 30% педагогов с низким уровнем, которые этим настоящим не удовлетворены. Позже 16% педагогов из этих 30% показали отнесение к иррациональной самореализации (в методике по С.И. Кудинову). А остальные 14% – к инертной самореализации.

Также 30% педагогов по результатам имеют личностную самореализацию (см. Приложение).

Из этого можно сделать вывод о том, что 30% педагогов-музыкантов не удовлетворены выбранным жизненным путем, недовольны своей профессией, не выказывают желания самореализации и самосовершенствования в ней.

Но остальные 70% педагогов-музыкантов имеют высокие и средние показатели в стремлении к самореализации. Так 51% присуща профессиональная самореализация, что означает, что их цели и устремления связаны с их профессией, они стремятся повысить свою профессиональную компетенцию, развиваться в своей области, профессионально расти.

Также нами были рассмотрены особенности самореализации в зависимости от возраста испытуемых. Было выделено 2 группы – педагоги в возрасте до 35 лет (молодость) и группа 35-60 лет (зрелость). Был использован t-критерий Стьюдента для несвязных выборок. Результаты представлены в Таблице 3.

Таблица 3.

Возрастные особенности самореализации педагогов

| Показатель                | T    | p    |
|---------------------------|------|------|
| Компетентность во времени | 3,54 | 0,01 |
| Поддержка                 | 2,67 | 0,05 |
| Ценностная ориентация     | 1,25 |      |

|                                  |      |      |
|----------------------------------|------|------|
| Гибкость поведения               | 1,54 |      |
| Сензитивность                    | 1,67 |      |
| Спонтанность                     | 1,74 |      |
| Самоуважение                     | 1,32 |      |
| Самопринятие                     | 1,85 |      |
| Представления о природе человека | 1,84 |      |
| Синергия                         | 1,43 |      |
| Принятие агрессии                | 1,65 |      |
| Контактность                     | 1,96 |      |
| Познавательные потребности       | 1,54 |      |
| Креативность                     | 1,76 |      |
| Цель в жизни                     | 1,23 |      |
| Процесс                          | 1,54 |      |
| Результативность                 | 1,39 |      |
| Локус контроля                   | 1,43 |      |
| Локус контроля Я                 | 1,65 |      |
| Уровень самореализации           | 1,37 |      |
| Личностная                       | 2,65 | 0,05 |
| Профессиональная                 | 1,43 |      |
| Социальная                       | 2,56 | 0,05 |

Выявлены значимые различия в показателях компетентности во времени – педагоги более зрелого возраста в большей мере ценят жизнь «здесь и сейчас», а также в показателях шкалы поддержки – педагоги старшего возраста менее подвержены мнению окружающих людей. Выявлены различия в типах самореализации – для педагогов старшего возраста достоверно выше значение личностной самореализации, а для педагогов младшей возрастной группы – социальной самореализации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство педагогов-музыкантов показывают высокие результаты в стремлении к профессиональной самореализации, что может быть обусловлено тем, что их профессия творческого характера, и у большинства является не только работой, но частью жизни. Иначе говоря, педагоги-музыканты стремятся самореализоваться не только в профессиональном качестве, – в качестве педагогов, – но и в творческом плане – в качестве музыкантов.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение в эмпирическом исследовании.

### **Выводы по второй главе**

Экспериментальное исследование ставило перед собой целью выявить на практике особенности самореализации педагогов-музыкантов. Для этого было отобрано 50 педагогов-музыкантов.

Базой исследования стали МБОУ ДО «Детская школа искусств № 3» г. о. Сызрань и ГБПОУ СО «Сызранский колледж искусств и культуры имени О.Н. Носцовой».

Для исследования особенностей самореализации у выбранных педагогов было отобрано три методики:

- САТ Шострома;
- СЖО Леонтьева;
- методика самореализации С.И. Кудинова.

Согласно данным диаграммы, большинство педагогов-музыкантов показало результат высокой самоактуализации (42%) и средней самоактуализации (40%). Низкая самоактуализация присуща лишь 18% педагогов.

12% педагогов свойственна интенсивная самореализация, 30% педагогов показали результатом гармоничную самореализацию, 20%

педагогов показали адаптивную самореализацию, 22% педагогов относятся к инерционной самореализации, 16% педагогов показали иррациональную самореализацию.

30% педагогов отнесены к личностной самореализации, 52% педагогов (больше половины испытуемых) отнесены к профессиональной самореализации, 18% педагогов показали отнесение к социальной самореализации.

Педагоги-музыканты по методике СЖО Леонтьева показали высокие результаты в отношении цели в жизни и результативности жизни, которые отвечаю за будущее и прошлое. Из этого можно сделать вывод о том, что либо они удовлетворены своим прошлым, довольны своей работой и строят объективно далеко идущие планы, либо, что в силу творческой натуры они склонны идеализировать прошлое и прожектировать в отношении будущего.

70% педагогов-музыкантов имеют высокие и средние показатели в стремлении к самореализации. Так 51% присуща профессиональная самореализация, что означает, что их цели и устремления связаны с их профессией, они стремятся повысить свою профессиональную компетенцию, развиваться в своей области, профессионально расти.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большинство педагогов-музыкантов показывают высокие результаты в стремлении к профессиональной самореализации, что может быть обусловлено тем, что их профессия творческого характера, и у большинства является не только работой, но частью жизни. Иначе говоря, педагоги-музыканты стремятся самореализоваться не только в профессиональном качестве, – в качестве педагогов, – но и в творческом плане – в качестве музыкантов.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение в эмпирическом исследовании.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе написания данной работы были изучены условия, от которых зависит уровень профессиональной самореализации педагогов: личные и профессиональные качества педагогов; соответствие педагогов нормам профессиональной пригодности; рассмотрена специфика деятельности педагогов-музыкантов; раскрыты особенности самореализации педагогов-музыкантов; рассмотрены возможности профессиональной самореализации педагогов-музыкантов; проведено эмпирическое исследование на определение особенностей профессиональной самореализации педагогов-музыкантов. В результате были сделаны следующие выводы.

Среди важнейших личностных и профессиональных качеств педагога можно выделить: интерес к профессии, педагогическое призвание, педагогические наклонности, педагогический долг и ответственность, профессионализм, педагогическая культура, педагогическое мастерство, профессионально-педагогическая компетентность, педагогические способности, профессионально-педагогический потенциал, педагогическая техника, педагогическое творчество.

Профессиональная пригодность выступает как система мер, позволяющая выявить наиболее подходящих, по своим индивидуальным качествам, кандидатов к обучению и профессиональной деятельности.

Определение профессиональной пригодности позволяет сделать психологический прогноз успешности обучения и будущей профессиональной деятельности [49].

У педагогов-музыкантов есть своя специфика формирования и проявления синдрома эмоционального выгорания. Внешними факторами, провоцирующими эмоциональное выгорание у педагогов, является специфика профессиональной педагогической деятельности, которую характеризует высокая эмоциональная загруженность и наличие большого числа эмоциогенных факторов, как объективных, так и субъективных,

воздействующих на труд педагога и вызывающих сильное напряжение и стресс.

Из этого следует необходимость профилактики эмоционального выгорания, которое становится огромным препятствием на пути профессиональной самореализации педагогов.

Специфику деятельности педагога-музыканта обуславливают, с одной стороны, особенности функционирования специалиста в сфере музыкальной культуры, в искусстве, а с другой – специфика педагогической деятельности.

Сутью специфики профессиональной деятельности преподавателя-музыканта является следующее:

\* педагогическая деятельность - совместная, а не индивидуальная. Будучи духовным наставником, педагог должен воплощать собой яркую личность, авторитет для своих воспитанников, так как основная задача профессиональной деятельности преподавателя-музыканта в музыкально-эстетическом воспитании подрастающего поколения;

\* творчество педагога неповторимое, это является таким же высоким искусством, как творчество композитора и художника – а может быть, и куда сложнее. Это упоминается в работе Р.С. Немова, который считает, что «не стоит копировать любой педагогический опыт буквально; воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы быть самим собой, т.е. иметь яркую педагогическую индивидуальность» [60].

Чтобы заниматься музыкально-образовательной деятельностью педагоги-музыканты должны обладать музыкальными, педагогическими, психологическими и другого рода знаниями. Важно попытаться сделать выделение определенного круга качеств личности, руководствуясь которыми педагог смог бы пополнить свои профессиональные знания и умения.

В последние годы все большее внимание уделяют профессиональному мышлению, самопознанию, самосознанию и саморазвитию, которые весьма специфично проявляются в содействии педагогов-музыкантов и детей.

Сутью этой специфики является сплав художественного и педагогического аспектов мышления.

Стремление педагогов-музыкантов к самореализации – это акмеологический компонент профессионализма, им обусловлены оптимальный творческий потенциал и наивысшая продуктивность труда, вне зависимости от внешних условий и обстоятельств.

Положительная оценка педагогом самого себя в целом, определяющая свои положительные качества, перспективы, создает позитивную Я-концепцию, повышает уверенность в себе, удовлетворенность своей профессией, эффективность педагогического труда. Чаще всего именно у такого педагога проявляется стремление к самореализации.

Саморазвитие педагогов-музыкантов заключается в самоутверждении, самосовершенствовании и самоактуализации.

Личностное развитие и совершенствование художественно-творческих способностей является основой саморелизации педагога-музыканта в профессии, так как способствует достижению им удовлетворенности как от самого процесса занятия искусством, так и от успешных результатов в приобщении ребенка к этому искусству.

Экспериментальное исследование ставило перед собой целью выявить на практике особенности самореализации педагогов-музыкантов. Для этого было отобрано 50 педагогов-музыкантов.

Базой исследования стали МБОУ ДО «Детская школа искусств № 3» г. о. Сызрань и ГБПОУ СО «Сызранский колледж искусств и культуры имени О.Н. Носцовой».

Для исследования особенностей самореализации у выбранных педагогов было отобрано три методики:

- САТ Шострома;
- СЖО Леонтьева;
- методика самореализации С.И. Кудинова.

Согласно данным диаграммы, большинство педагогов-музыкантов показало результат высокой самоактуализации (42%) и средней самоактуализации (40%). Низкая самоактуализация присуща лишь 18% педагогов.

12% педагогов свойственна интенсивная самореализация, 30% педагогов показали результатом гармоничную самореализацию, 20% педагогов показали адаптивную самореализацию, 22% педагогов относятся к инерционной самореализации, 16% педагогов показали иррациональную самореализацию.

30% педагогов отнесены к личностной самореализации, 52% педагогов (больше половины испытуемых) отнесены к профессиональной самореализации, 18% педагогов показали отнесение к социальной самореализации.

Педагоги-музыканты по методике СЖО Леонтьева показали высокие результаты в отношении цели в жизни и результативности жизни, которые отвечаю за будущее и прошлое. Из этого можно сделать вывод о том, что либо они удовлетворены своим прошлым, довольны своей работой и строят объективно далеко идущие планы, либо, что в силу творческой природы они склонны идеализировать прошлое и прожектировать в отношении будущего.

70% педагогов-музыкантов имеют высокие и средние показатели в стремлении к самореализации. Так 51% присуща профессиональная самореализация, что означает, что их цели и устремления связаны с их профессией, они стремятся повысить свою профессиональную компетенцию, развиваться в своей области, профессионально расти.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что большая часть педагогов-музыкантов показывают высокие результаты в стремлении к профессиональной самореализации, что может быть обусловлено тем, что их профессия творческого характера, и у большинства является не только работой, но частью жизни. Иначе говоря, педагоги-музыканты стремятся

самореализоваться не только в профессиональном качестве, – в качестве педагогов, – но и в творческом плане – в качестве музыкантов.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение в эмпирическом исследовании.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. Абдуллин, Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе образования [Текст]: Монография / Э.Б. Абдуллин. – М.: Наука, 2008. - №2. - 188 с.
2. Авдоница, И. Е. Реализация профессионально важных качеств педагогов как фактор развития способностей дошкольников [Текст]: Монография / И. Е. Авдоница. - Екатеринбург, 2007. - 254 с.
3. Агапова, О. В. Особенности профессиональной подготовки учителя в системе повышения квалификации к развитию творческих способностей детей [Текст] / О.В. Агапова / Автореф. дис. канд. пед. Наук. - М., 2002. - 16 с.
4. Азаров, Ю. Б. Искусство воспитывать [Текст] / Ю.Б. Азаров / Монография. - М.: Просвещение, 2015. - 448 с.
5. Алексеев, А. Д. Методика обучения игре на фортепиано [Текст]: Монография / А.Д. Алексеев. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1961. – 272 с.
6. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст]: Монография / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 324 с.
7. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 246 с.
8. Ананьев, Б. Г. О современном состоянии психологической науки в СССР [Текст]: Статья в сборнике / Б. Г. Ананьев. – Советская педагогика. - 1940. - № 5. - 32 с.
9. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст]: Монография / Б. Г. Ананьев, 1968. – 124 с.
10. Анцыферова, Л. И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии [Текст]: Монография / Л. И. Анцыферова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. - 258 с.
11. Апраксина, О. А. Методика развития музыкального восприятия [Текст] / О.А. Апраксина. - М.: Просвещение, 2005. - 61 с.

12. Апраксина, О. А. Современные требования к учителю-музыканту и задачи музыкально-педагогических факультетов [Текст] / О.А. Апраксина // Музыка в школе. - 2003. - №1. - 35 с.
13. Арчажникова, Л. Г. Профессия учитель музыки [Текст]: Монография / Л.Г. Арчажникова. - М.: Академия, 2014. - 111 с.
14. Арчажникова, Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителей музыки [Текст] / Л.Г. Арчажникова. - М., 2006. - 264 с.
15. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б.В. Асафьев. - СПб.: Гардарики, 2013. - 144 с.
16. Асташова, Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей [Текст] / Н.А. Асташова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 272 с.
17. Баренбойм, Л. А. Вопросы фортепианной педагогики и исполнительства [Текст] / Л.А. Баренбойм. – Ростов-н-Дону: Феникс, 2009. - 352 с.
18. Билунка, Е. Н. Эмоциональное выгорание педагогов [Текст] / Е.Н. Билунка. - 26.02.2013 - <http://nsportal.ru>.
19. Битянова, Н. Р. Психология личностного роста [Текст] / Н. Р. Битянова: Практическое пособие по проведению тренингов личностного роста психологов, педагогов, социальных работников. – М., 1995.
20. Бойко, В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других [Текст] / В.В. Бойко. - М.: Наука, 2010. - 154 с.
21. Васин, Е. А. Творческая личность художника [Текст] / Е.А. Васин. – М.: Знание, 2008. - 64 с.
22. Берне, Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Берне. - М.: Просвещение, 2006. - 420 с.
23. Ветлугина, Н. А. Музыкальное развитие ребенка [Текст] / Н.А. Ветлугина. - М.: Просвещение, 2008. - 414 с.
24. Выготский, Л. С. Психология искусства [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2007. - 344 с.

25. Выготский, Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии [Текст] / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика, 2012. - 504 с.
26. Горюнова, Л. В. На пути к педагогике искусства [Текст] / Л.В. Горюнова // Музыка в школе. - 2008. - № 2. - С. 7-17.
27. Дедюхина, О. В. Творческая самореализация педагога-музыканта в учреждении дополнительного образования детей [Текст] / О.В. Дедюхина // Вестник МГУКИ. – 2011. - № 6. - с. 163-167.
28. Денисова, Е. А. Гендерные особенности самореализации личности [Текст] / Е.А. Денисова / Автореферат на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - М., 2010.
29. Денисова, Е. А, Николаева, С. Ю. Сравнительный анализ самореализации личности представителей различных национально-этнических групп, проживающих в Самарской области (на примере русской, татарской и чувашской национальностей) [Текст] / Е. А. Денисова, С.Ю. Николаева // Вектор науки ТГУ. – 2012. - 4 (22). - С. 244–248.
30. Елканов, С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя [Текст] / С.Б. Елканова. - М.: Просвещение, 2006. - 143 с.
31. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. - М.: Наука, 2007. - 160 с.
32. Знаменская, И. А. Моделирование в музыкальной педагогике [Текст] / И.А. Знаменская / Обучение и воспитание учителей музыки на музыкально-педагогическом факультете пединститута. - Куйбышев, 2010. - с. 15-28.
33. Иванова, Е. В. Развитие профессионально-педагогической направленности учителя в области освоения изобразительного искусства [Текст] / Е.В. Иванова / Дис. . канд. пед. наук., 1988. - 198 с.
34. Ильина, Г. А. К вопросу о формировании музыкальных представлений у дошкольников [Текст] / Г.А. Ильина // Вопросы психологии. - 2009. - С.74-75.
35. Кабалевский, Д. Б. Воспитание ума и сердца [Текст] / Д.Б. Кабалевский. - М.: Педагогика, 2011. - 192 с.

36. Кабалевский, Д. Б. Каждый класс хор? [Текст] / Д.Б. Кабалевский // Музыка в школе. - 1983. - № 3. - С. 11-23.
37. Кабалевский, Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? [Текст] / Д.Б. Кабалевский. - М.: Наука, 2006. - 214 с.
38. Кабалевский, Д. Б. Педагогические размышления: Избранные статьи и доклады [Текст] / Д.Б. Кабалевский. – М.: Академия, 2012. - 192 с.
39. Каган, М. С. Роль и взаимодействие искусств в педагогическом процессе [Текст] / М.С. Каган // Музыка в школе. - 2007. - N 4. - С.28-32.
40. Каган, М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа [Текст] / М.С. Каган. - М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
41. Кан-Калик, В. А. Основы профессионально-педагогического общения [Текст] / В.А. Кан-Калик. - Грозный, 2009. - 138 с.
42. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: Росмэн, 2012. - 190 с.
43. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
44. Климов, Е. А. Как выбрать профессию [Текст] / Е.А. Климов. – М., 1990. – С. 121-128.
45. Кнебель, М. О. Поэзия педагогики [Текст] / М.О. Кнебель. - М.: Педагогика, 2006. - 527 с.
46. Коломийцева, О. Е. Оптимизация профессионально-прикладной физической подготовки студентов средних гуманитарных заведений [Текст] / О.Е. Коломийцева / Дис...канд. наук физ. восп. и спорта: 24.00.02. // Харьковская Государственная Академия физической культуры. – Харьков, 2006. – 202 с.
47. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере [Текст] / Л. А. Коростылева.– СПб., 2005.
48. Костакова, И. В. Развитие общительности как фактор самореализации личности студентов-психологов [Текст] / И.В. Костакова / Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. - Самара, 2008.

49. Костакова, И. В. Общительность как условие самореализации личности студентов-психологов [Текст] / И.В. Костакова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. - № 11. - С. 344–351.
50. Крутецкий, В. А. Основы педагогической психологии [Текст] / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 2012. – 255 с.
51. Кузьмина, Н. В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащегося [Текст] / Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. – 1984. – № 1. - С. 20-26.
52. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. - М.: Высшая школа, 1990. - 119 с.
53. Браже, Т. Г. Культурологический подход к преподаванию и проблемы повышения функциональной грамотности педагогов в области гуманитарной культуры [Текст] / Сборник материалов научно-практической конференции. - Часть 2. / Под ред. Т. Г. Браже.. - СПб., 1994. - 146 с.
54. Лаврентьев, Г. В. Педагогическая компетентность преподавателя как условие внедрения образовательных инноваций [Текст] / Г.В. Лаврентьев // Вестник алтайской науки. – Барнаул. –2000. – № 1. – С. 75-86.
55. Леви, В. Л. Искусство быть другим [Текст] / В.Л. Леви. – СПб.: Питер, 2013. – 190 с.
56. Леонова, А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса; учебное пособие [Текст] / А.Б. Леонова. - Харьков: Гриф, 2010. - 316 с.
57. Мазель, Л. А. Вопросы анализа музыки [Текст] / Л.А. Мазель. – М.: Сов. композитор, 1978. - 352 с.
58. Маралов, В. Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст]/ В.Г. Маралов. - М.: Академия, 2002. – 256 с.
59. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А.К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
60. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.

61. Мартинсен, К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано [Текст] / К.А. Мартинсен. - М.: Классика-XXI, 2002. – 115с.
62. Максимов, В. Н. Анализ ситуации художественного восприятия [Текст] / В.Н. максимов // Восприятие музыки. - М.: Музыка, 2010. – 91 с.
63. Максимова, В. Н. Формирование профессионально-педагогических умений при подготовке и повышении квалификации учителя [Текст] / В.Н. Максимова. - СПб., 2014. - 185 с.
64. Медушевский, В. В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки [Текст] / В.В. Медушевский / Восприятие музыки. – М.: Музыка, 2010. – 195 с.
65. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах воздействия музыки [Текст] / В.В. Медушевский. - М.: Педагогика, 2008. - 253 с.
66. Мелик-Пашаев, А. А. Педагогика искусства и творческие способности [Текст] / А.А. Мелик-Пашаев. - М.: Академия, 2011. - 96 с.
67. Менегетти, А. Музыка души. Введение в музыкотерапию [Текст] / А. Менегетти. - СПб.: Паллада, 2002. - 86 с.
68. Митина, Л. М. Психология развития конкурентноспособной личности [Текст] / Л.М. Митина. - М.: НПО «МОДЭК», 2002. – 397 с.
69. Мурашов, А. А. Учитель как речевая личность [Текст] / А.А. Мурашов. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. - 432 с.
70. Назайкинский, Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания [Текст] / Е.В. Незайкинский / Восприятие музыки. – М.: Музыка, 2010. - 110 с.
71. Немов, Р. С. Психология: в 3-х кн. Кн. 2.: Психология образования [Текст] / Р.С. Немов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – 606 с.
72. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирическое исследование [Текст] / В.Е. Орел. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010. - 221 с.
73. Петрушин, В. И. Моделирование эмоций средствами музыки [Текст] / В.И. Петрушин // Вопросы психологии. – 1988. - № 5. – С. 141-144.

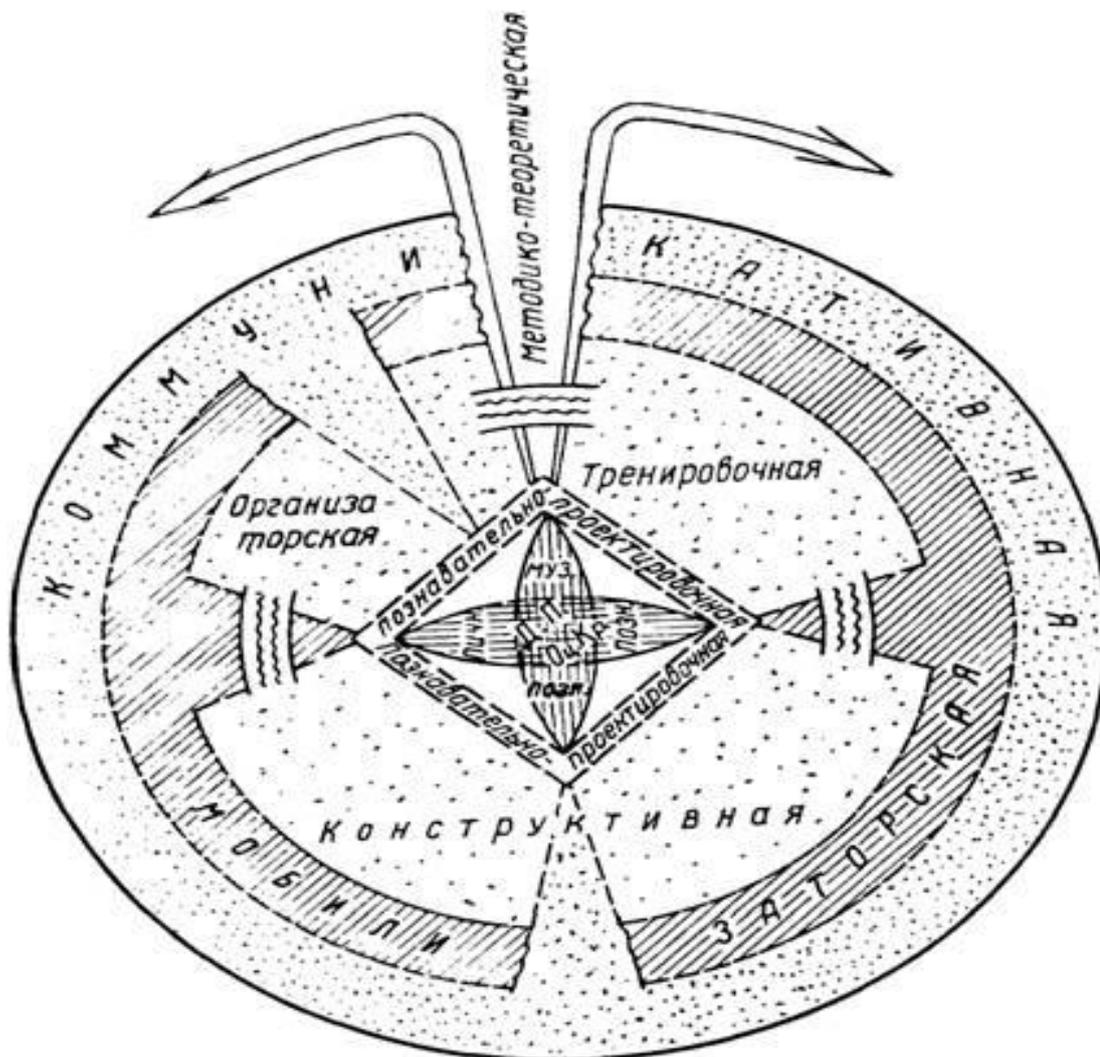
74. Пиличяускас, А. А. Познание музыки как педагогическая проблема [Текст] / А.А. Пиличяускас // Музыка в школе. – 2009. - № 1. - С. 6-11.
75. Посталюк, Н. Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов [Текст] / Н.Ю. Посталюк / Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Казань, 1993. – 45 с.
76. Бабич, О. И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения [Текст] / Авт.-сост. О.И. Бабич. – Волгоград: Учитель, 2011.
77. Ражников, В. Г. Резервы музыкальной педагогики [Текст] / В.Г. Ражников. - М.: Знание, 2007. - 96 с.
78. Рубинштейн, Л. С. Основы общей психологии [Текст] / Л.С. Рубинштейн. - М.: Педагогика, 2009. - Т. 1. - 485 с. - Т. 2. - 322 с.
79. Слостенин, В. А., Шутенко А. И. Профессиональное самосознание учителя [Текст] / В.А. Слостенин, А.И. Шутенко // Magister. – 1995. – № 3. – С. 105-117.
80. Собчик, Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений [Текст] / Л. Н. Собчик. – СПб.: Речь, 2003. – 287 с.
81. Сохор, А. Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия [Текст] / А. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки. – СПб., 2010. - С. 213-234.
82. Станиславский, К. С. Моя жизнь в искусстве: Работа актера над собой [Текст] / К.С. Станиславский / Собр. соч.: в 8 т. Т.1-3. – М., 2007.
83. Страхова, Л. С. Индивидуализация обучения на курсах повышения квалификации как фактор развития потребности учителя в профессионально-личностном росте [Текст] / Л.С. Страхова / Автореф. дис. . канд. пед. наук. - СПб., 1993. - 21 С.
84. Тарасов, Г. С. Педагогика в системе музыкального образования [Текст] / Г.С. Тарасов. - М.: Академия, 2006. – 248 с.

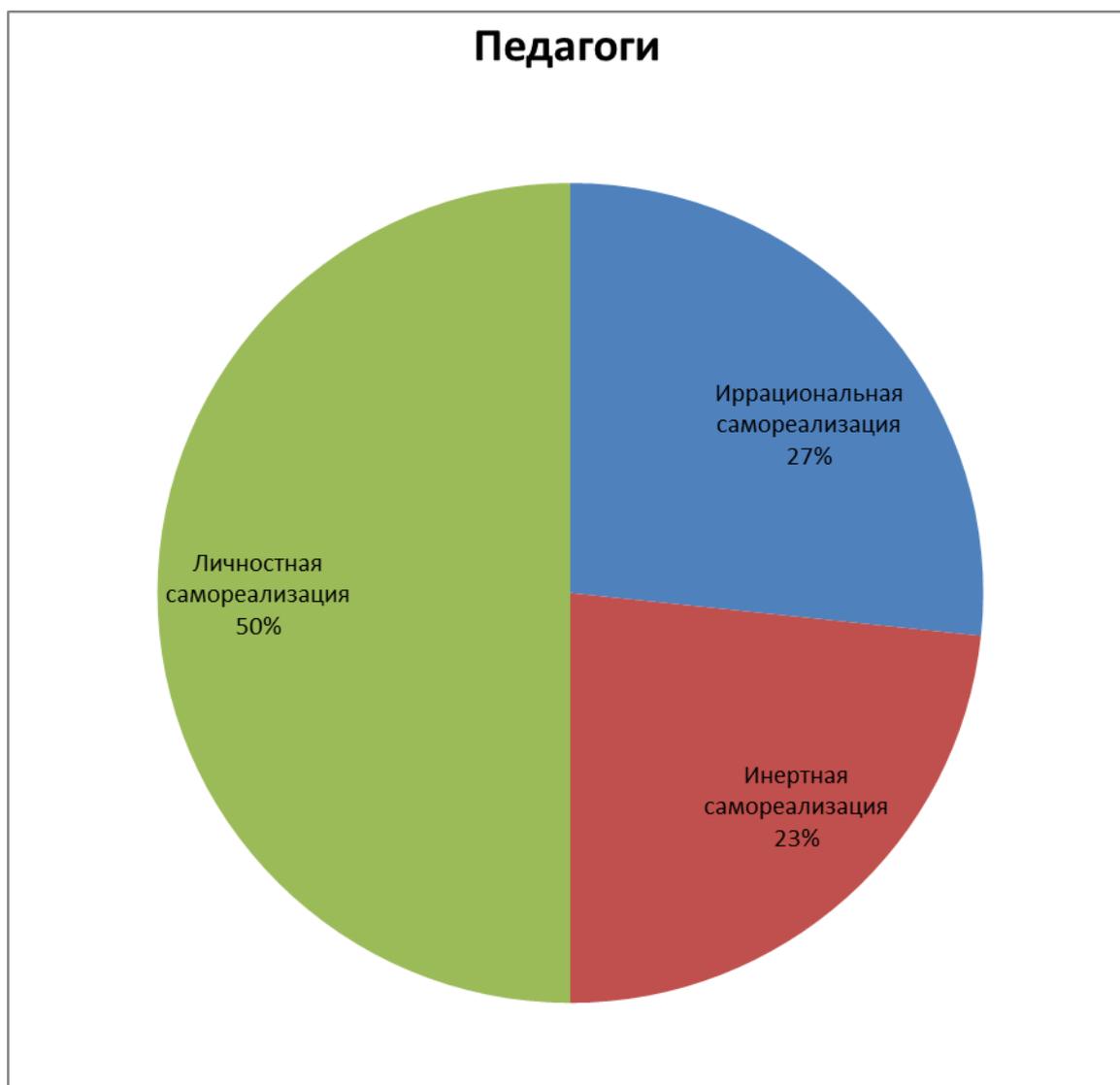
85. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей [Текст] / Б.М. Теплов. - М.: Наука, 2012. - 223 с.
86. Терентьева, Н. А. Целостный подход к музыкальному образованию и воспитанию [Текст] / Н.А. Терентьева // Педагогика. – 1992. - № 102. - С.55 - 60.
87. Туркина, Э. К. Совершенствование профессионального мастерства учителей музыки [Текст] / Э.К. Туркина. – М.: МГУ, 2007. - 42 с.
88. Туркина, Э. К. Изучение профессионального мастерства учителей музыки [Текст] / Э.К. Туркина. – СПб.: СПбГТУ, 2008. - 24 с.
89. Цыпин, Г. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества [Текст] / Г. Цыпин. - М.: Академия, 2008. - 384 с.
90. Цыпин, Г. М. Психология музыкальной деятельности [Текст] / Г.М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1994. – 353 с.
91. Черемошкина, Л. В. Проблемы структуры интеллекта [Текст] / Л.В. Черемошкина // Проблемы общей и организационной психологии. – Ярославль: ЯрГУ, 1999. – С. 190 -197.
92. Шадриков, В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности [Текст] / В.Д. Шадриков. - М.: Наука, 1982. – 185 с.
93. Ольшевская, О. М. Эффективный преподаватель [Текст]/ О.М. Ольшевская. - Минск: Красико-Принт, 2010.
94. Яконюк, В. Л. О профессиональной мотивации педагога-музыканта [Текст] / В.Л. Яконюк // Музыка в школе. - 2008. - № 2. - С.24-26.
95. Яницкий, М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система [Электронный документ]: / М.С. Яницкий. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. - 195 с. (<http://psychology.vuzlib.net>) (дата обращения: 06.10.16).
96. Тесты, опросники и методики [Электронный ресурс]: /<http://psycabi.net/testy> (дата обращения: 23.11.2016).

**Структура деятельности педагога-музыканта:**

Д.П. – диагностико-прогностическая деятельность;

Оц.Кр. – оценочно-критическая деятельность.





**Рис. Самореализация педагогов-музыкантов**