

Абрамов В.А.

**ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА**

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького», Донецк, ДНР

В современных условиях компетентностный подход в образовании – это профессионально-личностное развитие будущего специалиста, обеспечивающее соответствующий уровень достижений и готовности к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности и качественной интеграции в социум. К числу базовых, системообразующих личностных качеств, составляющих основу образовательных стандартов, относятся способности и готовность к абстрактному мышлению, логическому анализу и синтезу, к саморазвитию, самореализации и самообразованию, использованию творческого потенциала, коммуникации, принятию ответственных управленческих решений, к работе в команде и организации работы исполнителей, к толерантности и т.п.

Психолого-педагогические требования к результатам овладения каждой компетенцией содержат целый ряд т.н. глаголов действия, которые отражают направленность когнитивных, эмоционально-волевых и мотивационных усилий личности студентов. Эти усилия связаны с освоением определенной профессиональной функции. Они представлены в образовательных программах такими понятиями как: логически и аргументировано анализировать, сотрудничать, разрешать конфликты, соблюдать этические нормы), реализовывать, выявлять, интерпретировать, применять, проводить, выполнять, назначать, использовать, организовывать, осуществлять, давать рекомендации, обучать, обеспечивать, изучать, осваивать, определять, действовать. Такая терминология конкретизирует психолого-педагогические элементы освоения тех или иных компетенций через реализацию способностей и формирование готовности к профессиональной деятельности.

Логика (сущность) компетентностного подхода заключается в:

- ориентации учебного процесса на достижение результатов, выраженных в форме компетенций;
- ориентации на развитие (саморазвитие) личностной сферы обучающихся – определенных профессионально значимых личностных качеств студента, лежащих в основе опыта самостоятельного решения проблем;
- использовании образовательных технологий, базирующихся на знании психологических механизмов формирования компетенций;
- активном взаимодействии субъектов обучения;
- ответственности студента за собственное обучение и его результаты;
- индивидуальном темпе осваивания компетенций.

К базовым понятиям в компетентностной системе образования относятся такие понятия как: компетенция, компетентность, личностный потенциал, способности, готовность. Это не педагогические понятия, а психологические категории, характеризующие личностную (и определяющую) составляющую общекультурных и профессиональных компетенций. Вне личности обучающегося компетентность априори не существует и не может существовать. Другими словами, в рамках личностно-развивающего подхода к образованию компетенции можно отнести исключительно к личности студента, его личностным ресурсам и возможностям, к его способности эффективно осуществлять освоение элементов профессиональной деятельности и полноценной жизни.

Компетентностно-ориентированное обучение заканчивается созданием самим обучающимся социально и личностно значимого продукта – компетенции. Но студента нельзя обучить компетентности. Компетентностным он становится сам. Задача преподавателя

– создать условия для как можно полного раскрытия у обучающегося его личностного потенциала, способности к самореализации как основы профессионально-личностного развития.

Компетенция – заданное требование к подготовке специалиста, к способностям обучающихся к выполнению определенных профессиональных действий на основе полученных знаний и сформированных навыков и умений; то, что студент должен научиться делать, личностные качества, которые ему необходимо для этого сформировать.

Компетентность – результат образования, сформированность профессионально важных качеств личности, владение компетенцией, готовность самостоятельно и эффективно действовать, оптимально используя личностный ресурс, в т.ч. в нестандартных ситуациях, опыт успешных профессиональных действий, готовность специалиста решать поставленные задачи, руководствуясь личной ответственностью и опытом.

Компетентность как результат профессиональной подготовки и личного опыта подразумевает наличие у выпускника не только профессиональных умений и навыков, но и определенного социального поведения. В частности, готовности работать в команде, инициативности, умений принимать самостоятельные решения и отвечать за их последствия, способности к самообразованию и самореализации, готовности преодолевать стрессовые ситуации.

Таким образом, компетенция – это обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне непосредственной зависимости от его личностных качеств. А компетентность – это персонифицированная личностно-оформленная компетенция, «человек в профессии». Наличие компетентности определяет возможность и способность осуществлять профессиональную деятельность, а присвоение квалификации дает на это право (диплом, сертификат). Квалификация специалиста в идеале означает наличие и компетенции, и компетентности. Квалификация представляет собой объективированную форму, а компетентность – субъективированную форму профессионализма.

В целом, компетентность – это критерий успешной интеграции выпускника ВУЗа в социум.

Говоря об общекультурных и профессио-

нальных компетенциях, следует учитывать, что ни одна из них не может сформироваться без сформированности ключевых общеобразовательных компетенций, без развитого личностно-деятельностного потенциала как основы успешного функционирования выпускника ВУЗа в дальнейшей жизни.

Ключевые образовательные компетенции – (общие, надпрофессиональные, надпредметные) – универсальная совокупность фундаментальных личностных качеств студента, обусловленная опытом его деятельности в определенной социальной и личностно-значимой сфере; универсальные способы деятельности и достижения желаемых результатов, основа для формирования профессиональных компетенций.

Считается, что выпускник школы в статусе абитуриента медицинского университета должен владеть следующими общеобразовательными компетенциями: 1) социально-коммуникативной, 2) ценностно-смысловой, 3) учебно-познавательной, 4) личностного совершенствования, 5) культурно-этической компетенцией.

Образовательные компетенции можно рассматривать, во-первых, как способность к самообразованию, как мотивацию к познавательной деятельности, как способность целевого осмысления применяемых профессиональных знаний и умений, наконец, как способность к целеполаганию и способность мыслить, а во-вторых, это опыт самостоятельного творческого решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем, это способность к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию обучающихся.

Если формирование ключевых компетенций рассматривать как важнейший результат образования, то они должны «пронизывать» содержание всех учебных дисциплин и проходить через все уровни образования. Иначе говоря, они должны стать одним из важнейших факторов реализации преемственности отдельных ступеней образования, носить интегративный системообразующий характер для всей системы непрерывного образования.

Важнейшим компонентом компетентностного, личностно-развивающего подхода в медицинском образовании является профессиональная компетентность преподавателя, уровень раскрытия его личностного потенциала или личностной зрелости как основы для

формирования у выпускников вуза способностей и готовности к выполнению профессиональных действий, в т.ч. в нестандартных ситуациях.

Целостный подход в понимании личности преподавателя опирается на общепсихологические представления о личности, заложенные в работах, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Г. Асмолова, В. Франкла, Д.А. Леонтьева, Б.С. Братуся и др. Согласно этим представлениям, понятие личности выражает целостность субъекта жизни, ее следует рассматривать как частный случай организации личности в общепсихологическом понимании. При этом, если в общепсихологическом плане личность – это некое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и придающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость [1], то под личностью педагога понимается интегрирующее начало, связывающее воедино все психические процессы субъекта профессиональной деятельности и осуществляющее смысловую регуляцию этой деятельности. Такой взгляд позволяет четко разграничить личностное и профессиональное в педагоге и показать системообразующую роль личности педагога в педагогической деятельности.

Для описания структуры личности преподавателя вуза, с нашей точки зрения, наиболее предпочтительной является модель личностного потенциала, предложенная Д.А. Леонтьевым [2]. Данная модель не только выделяет в качестве конституирующей подструктуры личности смысловую сферу, но и дает возможность дифференцированно рассматривать высшие проявления личности.

Понятие личностного потенциала отражает представления С.Л. Рубинштейна [3] о сущности человека: чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: чем я был? – что я сделал? – чем я стал?

Личностный потенциал рассматривается Д.А. Леонтьевым как интегральная характеристика уровня личностной зрелости, а главным феноменом личностной зрелости и формой проявления личностного потенциала является феномен самодетерминации личности, т.е. осуществление деятельности в относительной свободе от заданных условий этой деятельности – как внешних, так и внутрен-

них условий [5]. Раскрывая это понятие, он говорит о таких характеристиках личности, как воля, сила Эго, внутренняя опора, локус контроля, ориентация на действие и некоторые другие. Личностный потенциал отражает меру преодоления личностью заданных обстоятельств, в конечном счете, преодоление личностью самой себя. В контексте профессионального развития будущего специалиста личностный потенциал – это система свойств, составляющих основу личностного и профессионально-личностного развития человека и обеспечивающих соответствующий уровень достижений в профессиональной подготовке, в последующей деятельности, в развитии собственной личности [4].

Понятие личностного потенциала педагога не столько описывает какую-либо структуру, сколько функционально характеризует экзистенциальную жизненную позицию педагога, выражает «личностное в личности» [5] педагога и характеризует уровень его личностного развития. Слово «потенциал» подчеркивает неспецифический характер описываемой характеристики. Личностный потенциал может проявляться в разных видах профессиональной деятельности, он отвечает за способность педагога осуществлять эффективную саморегуляцию педагогической деятельности вне зависимости от заданных обстоятельств. Личностный потенциал, с одной стороны, помогает педагогу приспособиться даже к самым неблагоприятным условиям протекания профессиональной деятельности, с другой стороны, его роль не исчерпывается только адаптивной функцией. Данный феномен отвечает за способность педагога самостоятельно создавать нужные условия для своей профессиональной деятельности.

Личностный потенциал как целое представляет собой неспецифическую систему устойчивых, но поддающихся целенаправленному развитию и изменению индивидуально-психологических характеристик, связанную с успешностью деятельности в ситуациях неопределенности, достижения и давления и релевантную задачам выбора и осуществления деятельности в изменяющихся условиях. Личностный потенциал не является одномерным и чаще всего употребляется как аналог понятия «ресурсы». Среди психологических ресурсов различают ресурсы устойчивости, позволяющие субъекту проходить сквозь ситуации неопределенности, достиже-

ния и давления, не изменяясь, операционные ресурсы, позволяющие ему реагировать на такие ситуации на операциональном уровне, ресурсы саморегуляции (к которым относится личностный потенциал), позволяющие ему модифицировать и оптимизировать свою деятельность, если сохранение ее первоначального курса затруднено [5]. Эти три группы ресурсов задействуются последовательно и направлены на предотвращение неблагоприятных изменений личности.

Ресурсный подход сформировался в недрах гуманистической психологии, в рамках которой важное место заняло изучение конструктивного начала личности, позволяющего преодолевать трудные жизненные ситуации [6].

Э. Фромм [7] выделял три психологических категории, обозначаемых как ресурсы человека в преодолении трудных жизненных ситуаций:

- надежда – то, что обеспечивает готовность к встрече с будущим, саморазвитие и видение его перспектив, что способствует жизни и росту;

- рациональная вера – осознание существования множества возможностей и необходимости вовремя эти возможности обнаружить и использовать;

- душевная сила (мужество) – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превратив в голый оптимизм или иррациональную веру, способность сказать «нет» тогда, когда весь мир хочет услышать «да» [8].

В современной психологии содержание понятия «ресурсы» разрабатывается в рамках развития теории психологического стресса. В.А. Бодров [9] определяет его следующим образом: «Ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса».

К. Муздыбаев [10] определяет ресурсы как средства к существованию, возможности людей и общества; как все то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды; как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями.

Н.Е. Водопьянова [11] дает следующее определение ресурсов: это «внутренние и внешние переменные, способствующие пси-

хологической устойчивости в стрессогенных ситуациях; это эмоциональные, мотивационно-волевые, когнитивные и поведенческие конструкты, которые человек актуализирует для адаптации к стрессогенным/стрессовым трудовым и жизненным ситуациям», это «средства (инструменты), используемые им для трансформации взаимодействия со стрессогенной ситуацией».

Различают два класса ресурсов: личностные и средовые (иначе, психологические и социальные). Личностные ресурсы (психологические, профессиональные, физические) представляют собой навыки и способности человека, а средовые ресурсы отражают доступность личности помощи (инструментальной, моральной, эмоциональной) в социальной среде (со стороны членов семьи, друзей, сослуживцев) и материальное обеспечение жизнедеятельности людей, переживших стресс или находящихся в стрессогенных условиях [9].

В ресурсной концепции стресса С. Хобфолла [12] ресурсы определяются как то, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях. В рамках ресурсного подхода рассматриваются различные виды ресурсов, как средовых, так и личностных. С. Хобфолл к ресурсам относит: материальные объекты (доход, дом, транспорт, одежда и т.п.) и нематериальные (желания, цели); внешние (социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) и внутренние интраперсональные переменные (самоуважение, профессиональные умения, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.); психические и физические состояния; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях либо служат средствами достижения лично значимых целей. Одним из оснований ресурсного подхода является принцип «консервации» ресурсов, который предполагает возможность человека получать, сохранять, восстанавливать, преумножать и перераспределять ресурсы в соответствии с собственными ценностями. Посредством такого распределения ресурсов человек имеет возможность адаптироваться к вариативному ряду условий жизненной среды. В концепции С. Хобфолла потеря ресурсов рассматривается как первичный механизм,

запускающий стрессовые реакции. Когда происходит потеря ресурсов, другие ресурсы выполняют функцию ограничения инструментального, психологического и социального воздействия ситуации. Потеря внутренних и внешних ресурсов влечет за собой потерю субъективного благополучия, переживается как состояние психологического стресса, негативно сказывается на состоянии здоровья личности.

А.Г. Маклаков [13] вводит понятие «личностный адаптационный потенциал», которое содержательно раскрывается в рамках концепции адаптации. Автор считает способность к адаптации как индивидуальным, так и личностным свойством человека, рассматривает его как процесс и как свойство саморегулирующейся системы, состоящее в способности приспособливаться к изменяющимся внешним условиям. Психологические характеристики человека, наиболее значимые для регуляции психической деятельности и самого процесса адаптации, составляют его личностный адаптационный потенциал, который включает: нервно-психическую устойчивость, уровень развития которой обеспечивает толерантность к стрессу; самооценку личности, являющуюся основой саморегуляции и влияющую на степень адекватности восприятия условий деятельности и своих возможностей; ощущение социальной поддержки, определяющее чувство собственной значимости; уровень конфликтности личности; опыт социального общения.

Очевидным является то, что разные ресурсы играют различную роль в адаптации человека и преодолении трудных жизненных событий. Л.В. Куликов [14] к наиболее изученным личностным ресурсам относит активную мотивацию преодоления, отношение к стрессам, как к возможности приобретения личного опыта и возможности личностного роста; силу Я-концепции, самоуважение, самооценку, ощущение собственной значимости, «самодостаточность»; активную жизненную установку; позитивность и рациональность мышления; эмоционально-волевые качества; физические ресурсы – состояние здоровья и отношение к нему как к ценности.

Большая часть перечисленных качеств совпадает с характеристиками психологически здоровой личности, выделенными И.В. Дубровиной [15]: самодостаточность, интерес человека к жизни, свободу мысли и инициативу,

увлеченность какой-либо областью научной и практической деятельности, активность и самостоятельность, ответственность и способность к риску, веру в себя и уважение другого, разборчивость в средствах достижения цели, способность к сильным чувствам и переживаниям, осознание своей индивидуальности и радостное удивление по поводу своеобразие всех окружающих людей, творчество в самых разных сферах жизни и деятельности.

Наиболее общий взгляд на потенциал личности предложил в свое время М.С. Каган [16]. Рассматривая личность через призму ее социальной деятельности, он дифференцировал пять основных видов человеческой деятельности и в соответствии с ними выделил различные виды потенциалов личности: гносеологический (познавательный); аксиологический (целостный); творческий; коммуникативный; художественный (эстетический). Гносеологический потенциал включает в себя такие психологические качества, которые реализуются в познавательной деятельности человека. Аксиологический потенциал личности определяется системой ценностных ориентаций личности в различных сферах жизни. Творческий потенциал определяется способностью к созидательной деятельности в различных аспектах труда. Коммуникативный потенциал определяется возможностями личности в сфере межличностного взаимодействия. Художественный потенциал реализуется в области эстетической деятельности.

Ю.М. Резник [17] выдвигает почти столь же обобщенную интегративную модель личностного потенциала человека (ЛПЧ), состоящего из реализованных способностей (актуальных ресурсов) и нереализованных или нереализованных возможностей (неразвитых способностей, задатков и др.). В структуру ЛПЧ он включает креативный центр личности, репертуар видов деятельности и технические виды личности. ЛПЧ подразделяется на профессионально-квалифицированный потенциал, информационно-познавательный потенциал, организационно-коммуникативный потенциал, духовно-нравственный потенциал и репродуктивный потенциал. Основными инструментами реализации ЛПЧ выступают личностные стратегии, в частности, стратегия жизненного благополучия, стратегия жизненного успеха и стратегия самореализации.

Попытку формализовать понятие личностного потенциала, связав его с понятием

успешности социальной адаптации, предложил В.Н. Марков [18], понимающий под потенциалом личности «систему ее возобновляемых ресурсов, которые проявляются в деятельности, направленной на получение социально значимых результатов». Структурная модель, предложенная этим автором, предполагает, что «все жизненные достижения личности, зафиксированные в ее биографии, суть внешние проявления ее потенциала и могут служить для оценки его уровня». Он предлагает сгруппировать эти достижения по различным ключевым сферам, составляющим структуру человеческой жизни, по которым и отслеживается реализация потенциала личности.

Обобщая взгляды ряда исследователей личностного потенциала, С.В. Величко [19] отмечает, что «с позиции психологии потенциал выступает как психологическое явление, представляющее собой процесс непрерывного самосовершенствования и стремление к достижению вершин личностного, профессионального развития человека и реализации творческих возможностей и способностей». Общим во всех проанализированных подходах она считает изучение потенциала как активно проявляемого индивидом в окружающей среде ресурса, который формируется под воздействием субъективных и объективных, то есть внутренних и внешних, факторов. Автор отмечает, что «потенциал отдельно взятой личности превращается в социальную ценность через механизмы самореализации, обеспечивая личности более гармоничное взаимодействие с окружающим миром.

В основе этого гармоничного взаимодействия с окружающим миром лежат, по мнению ряда авторов [13,19], способности изменять свои цели и стратегии их достижения в зависимости от изменяющихся условий окружающего мира, то есть способность быть ему адаптивным. С.В. Величко отмечает, что «адаптивный человек способен корректировать свои цели и планы, чтобы использовать новые возможности. Подобная адаптивная включенность личности в окружающий мир обеспечивается тем, что именно внешний мир является сферой реализации жизненных планов, потребностей и стремлений. Психологическая структура личностного потенциала педагога включает в себя три взаимосвязанных компонента: потенциал свободы, потенциал ответственности и смысловой потенциал [20].

Смысловая сфера личности преподавателя крайне важна для понимания того, как взаимодействуют личностное и профессиональное в педагоге. Преломляясь через смысловую сферу педагога, абстрактная цель образования превращается в конкретные задачи педагогической деятельности. Связующим звеном между личностью педагога, его профессиональной деятельностью и культурой является смысл. С одной стороны: педагог укоренен в культуре как поле коллективных смыслов, что позволяет ему транслировать эти смыслы ученикам, с другой стороны, педагог как «субъект культуры» [21] сам творит смыслы посредством педагогического творчества. Смысл, присутствующий в смысловой сфере педагога под видом личностных ценностей, смысловых конструктов и смысловых диспозиций, определяет смысл и мотивы педагогической деятельности, педагогические установки, влияет на выбор средств и стилей педагогической деятельности.

Смысловой потенциал выполняет конституирующую функцию. Он задает направление всей профессиональной активности педагога. Тип смысловой структуры личности педагога обуславливает смысл и мотивы педагогической деятельности, педагогические установки, влияет на выбор средств и стилей педагогического общения.

Учитывая то, что целью современного образования является саморазвитие личности и расширение ее возможностей в компетентном выборе жизненного пути, педагог в своей профессиональной деятельности должен исходить из гуманистических ценностей и смыслов, что возможно только при соответствующем типе смысловой структуры личности педагога. Смысловая сфера личности – это особым образом организованная совокупность смысловых образований (структур) и связей между ними, обеспечивающая смысловую регуляцию целостной жизнедеятельности субъекта во всех ее аспектах [22]. Смысловая сфера выделяется в качестве специфической ткани личности в перекликающихся между собой моделях структуры личности [23,24,25].

На основании сочетания различных смысловых уровней выделяются два типа смысловых структур личности педагога: деструктивная и развивающая [20].

Деструктивная смысловая структура характеризуется высокой степенью при소военности низших смысловых уровней:

предличностного, эгоистического и группоцентрического. Деструктивная смысловая структура соответствует низкому смысловому потенциалу педагога.

Развивающая смысловая структура предполагает доминирование гуманистического уровня при высокой степени присвоенности духовного уровня и минимальном содержании низших уровней. Развивающая смысловая структура позволяет педагогу строить с обучающимися свободные аутентичные отношения, которые и являются главным педагогическим средством реализации гуманистических целей образования. Способность строить такие отношения в первую очередь зависит не от владения техниками и технологиями, а от развития личностного потенциала педагога. Если смысловые структуры личности непосредственно связаны со смысловым уровнем структуры личности педагога, то через остальные составляющие личностного потенциала можно проследить уровень развития ядерных механизмов личности педагога.

Необходимо отметить, что развивающая смысловая структура личности педагога не является раз и навсегда достигнутым состоянием. В каждой конкретной педагогической ситуации педагог своим поведением делает выбор в пользу тех или иных смыслов. Вести себя в соответствии с гуманистическими ценностями всегда сложнее, такой выбор требует вложения усилий и постоянного подтверждения. Если смысловой потенциал педагога «отвечает» за направление выбора, то потенциал свободы и потенциал ответственности играют роль «личностной мускулатуры», они помогают воплотить этот выбор, эффективно регулируя педагогическую деятельность.

Потенциал свободы включает в себя жизнестойкость (установки на включенность и принятие риска), толерантность к неопределенности, транситуационное творчество, ориентация на настоящее. Эти характеристики помогают педагогу быть максимально открытым миру, отвечают за умение видеть потенциальные возможности своей профессиональной деятельности и самоопределяться по отношению к ним, что позволяет педагогу ставить цели и проявлять активность в образовательном пространстве. Кроме того, потенциал свободы отвечает за гибкое переключение от одного действия к другому при наличии проблем с достижением цели.

Потенциал свободы включает в себя жиз-

нестойкость (установки на включенность и принятие риска), толерантность к неопределенности, транситуационное творчество, ориентация на настоящее. Эти характеристики помогают педагогу быть максимально открытым миру, отвечают за умение видеть потенциальные возможности своей профессиональной деятельности и самоопределяться по отношению к ним, что позволяет педагогу ставить цели и проявлять активность в образовательном пространстве. Кроме того, потенциал свободы отвечает за гибкое переключение от одного действия к другому при наличии проблем с достижением цели.

В потенциал ответственности входят установка на контроль, транситуационный локус контроля, опора на позитивный прошлый опыт, целеустремленность, настойчивость, ориентация на действие, автономный локус каузальности, осмысленность жизни. Потенциал ответственности помогает педагогу воплощать задуманное, отвечает за реализацию активности в своей профессиональной деятельности путем гибкого и целеустремленного движения к уже выбранной цели.

При этом недоразвитие какого-либо потенциала влечет за собой нарушение всей системы саморегуляции педагогической деятельности. Низкий потенциал ответственности приводит к тому, что педагог не может решиться на выбор и приступить к действию. Низкий потенциал свободы выражается в излишней планомерности и ригидности, педагог перестает видеть окружающие его возможности и при достижении цели фиксируется на препятствиях. Исходя из концепции самодетерминации Е.Р. Калитеевской и Д.А. Леонтьева [26], можно предположить, что недоразвитие потенциала свободы или ответственности порождает не только нарушения саморегуляции педагогической деятельности, но и сказывается на выраженности других компонентов личностного потенциала педагога. Взаимодействие потенциала свободы и потенциала ответственности педагога носит синергичный характер: дефицит одного из них не позволяет другому развиваться выше среднего уровня.

Таким образом, свобода и ответственность как базисные подструктуры личности – это формы, способы бытия личности в мире, уровень их развития характеризует экзистенциальную жизненную позицию педагога. Эти механизмы личности педагога отвечают за критические изменения смысловых ориента-

ций путем свободного выбора и рефлексии.

На основе взаимосвязи различных компонентов личностного потенциала выделены гипотетические варианты его развития у педагогов [20]. В первом случае неразвитость потенциала свободы и потенциала ответственности сочетается с деструктивным типом смысловой структуры личности педагога с преобладанием предличностного уровня. У педагога отсутствуют активность и осознанность по отношению к собственной жизни, он пассивно подчиняется обстоятельствам и принимает все, что происходит как неконтролируемое и неизбежное и, по сути дела, утрачивает личностную позицию. Это отражается в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности предличностного уровня.

Второй вариант предполагает неразвитость потенциала ответственности, что приводит к недоразвитию потенциала свободы и сопрягается со смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием эгоистического уровня. Такой педагог пытается управлять своей жизнью, не будучи в состоянии ее хорошо осмыслить. Неумение видеть жизнь в перспективе приводит к тому, что педагог направляет свою активность на удовлетворение насущных потребностей. Это отражается в смысловых структурах в виде высокой степени присвоенности и эгоистического уровня.

Логике третьего варианта развитая личностного, потенциала педагога определяет неразвитость потенциала свободы. Это приводит к формированию квазиответственности и сочетается со смысловой структурой деструктивного типа с преобладанием группоцентрического уровня. Педагог убежден в невозможности или неспособности влиять на собственную жизнь. Он «бежит от свободы», принимая для себя в качестве жизненных ориентиров чужие цели и ценности. Это отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности группоцентрического уровня.

И, наконец, четвертый вариант предполагает, полноценное развитие потенциалов свободы и ответственности, что сочетается с развивающей смысловой структурой личности педагога. Способность к самодетерминации как к активному и осознанному управлению собственной жизнью отражается в смысловых структурах личности в виде высокой степени присвоенности духовного и гуманистического

уровней. Таким образом, уровень развития потенциала, свободы и ответственности влияет на содержание смыслового потенциала педагога.

В функциональном отношении понятие личностного потенциала дает возможность охарактеризовать педагога как субъекта профессиональной деятельности в контексте теорий саморегуляции и самодетерминации.

Как личностная характеристика, личностный потенциал педагога включает в себя следующие психологические конструкты: личностную автономию (Э. Деси, Р. Райан), осмысленность жизни (В. Франкл, Д.А. Леонтьев), жизнестойкость (С. Мадди), толерантность к неопределенности (Д. МакЛейн), ориентацию на действие (Ю. Куль), особенности планирования деятельности (Е.Ю. Мандрикова), временную перспективу личности (Ж. Нюттен, Ф. Зимбардо), смысловые структуры личности (Б.С. Братусь, М.Н. Миронова).

Наиболее точно, по мнению Д.А. Леонтьева [2], содержанию понятия «личностный потенциал» соответствует введенное С. Мадди [27] понятие «жизнестойкость» (*hardiness*), которое определяется не как личностное качество, а как система установок и убеждений, в определенной мере поддающихся формированию и развитию, как базовая характеристика личности, которая опосредует воздействие на ее сознание и поведение всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств, от соматических проблем и заболеваний до социальных условий. Жизнестойкость определяется автором как интегративная характеристика личности, ответственная за успешность преодоления личностью жизненных трудностей. Жизнестойкость («*hardiness*») предполагает психологическую живучесть и расширенную эффективность человека, являясь показателем его психического здоровья.

Личностное качество «*hardiness*» подчеркивает аттитюды, мотивирующие человека преобразовать стрессогенные жизненные события. Отношение человека к изменениям, как и его возможность воспользоваться имеющимися внутренними ресурсами, которые помогают эффективно управлять ими, определяют, насколько личность способна совладать с трудностями и изменениями, с которыми она сталкивается каждый день, и с теми, которые носят околоэкстремальный и экстремальный характер.

Психологическую феноменологию совладания со стрессом более детально раскрывает в своих работах S. Kobasa [28]. Обосновывается гипотеза о том, что интегральное качество «харди» позволяет человеку успешно переносить стрессовые ситуации и сохранять при этом здоровье. В работах Д. Гринберга [29] это качество обозначается понятием «решительность» как способность противостоять стрессорам. М. Перре и У. Бауманн [30] называют это свойство термином «выносливость», как протективный личностный признак, включающий комплексную систему убеждений по поводу самого себя и окружающего мира, которые поддерживают человека в его взаимодействии со стрессовыми событиями.

Hardiness (твердость, крепость, сила противодействия) – интегративное качество личности, включающее в себя три компонента (аттитюда). Первый – принятие на себя безусловных обязательств, ведущих к идентификации себя с намерением выполнить действие и его результатом. Этот компонент обозначается термином «обязательность»; это – тенденция полностью отдаваться своему делу, каким бы оно ни было, или, иначе говоря, смысловая и целевая ориентация человека. Согласно С. Мадди [27], первой характеристикой аттитюдов «hardi», является «включенность» (commitment), вовлеченность в процесс жизни - важная характеристика в отношении себя и окружающего мира и характера взаимоотношений между ними, которая дает силы и мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу жизни и поведению. Она дает возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться в решение задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений.

Второй компонент качества «харди» - контроль (локус контроля) или тенденция думать и поступать так, как будто существует реальная возможность влиять на ход событий; это качество, которое мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений, в противовес впадению в состояние беспомощности и пассивности. Это понятие во многом сходно с понятием «локус контроля» Роттера. Субъект контроля действует, чувствуя себя способным господствовать над обстоятельствами и противостоять тяжелым моментам жизни. Когнитивно оценивая даже трагические события, такие люди снижают

их значимость и уменьшают тем самым психотравмирующий эффект. Обобщенная позиция субъекта целостной жизни обуславливает восприятие им любого стрессового события не как удара судьбы, влияния неподконтрольных сил, но как естественное явление, как результат действия других людей. Субъект уверен, что любую трудную ситуацию можно так преобразовать, что она будет согласовываться с его жизненными планами, окажется в чем-то ему полезной.

Третий компонент S. Kobasa [28] называет «вызов» (challenge) или, как считают М. Перре и У. Бауманн [30], это способность принять вызов. Д. Гринберг [29] обозначает этот компонент термином «выносливость», т.е. уверенность в том, что жизни свойственно меняться и что изменения - это двигатель прогресса и личностного развития. Опасность воспринимается как сложная задача, знаменующая собой очередной поворот изменчивой жизни, побуждающий человека к непрерывному росту. Любое событие переживается в качестве стимула для развития собственных возможностей [31]. Основная мысль заключается в том, что нужно воспринимать изменения как вызов, а не как угрозу. Этот компонент «харди» помогает человеку оставаться открытым окружающей среде и обществу. Он состоит в восприятии личностью события жизни как вызова и испытания лично себе.

Установка на включенность дает силы и мотивирует человека к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Она дает возможность чувствовать себя значимым и достаточно ценным, чтобы полностью включаться, в решение жизненных задач, несмотря на наличие стрессогенных факторов и изменений. Противоположностью включенности является чувство отчуждения и изоляции. Установка «контроль» мотивирует к поиску путей влияния на результаты стрессогенных изменений в противовес впадению в состояние беспомощности и пассивности. Противоположностью установки на контроль является боязнь изменений, которые несет окружающий мир и чувство бессилия. Установка на принятие вызова и риска помогает человеку оставаться открытым окружающей среде и обществу и состоит в восприятии личностью событий жизни как вызова и испытания лично себе. Ее противоположность - стремление к безопасности и минимизации напряжений.

Таким образом, жизнестойкость - это «особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения в возможности» [32]. Жизнестойкость является той базовой характеристикой личности, которая опосредует воздействие на ее сознание и поведение всевозможных благоприятных и неблагоприятных обстоятельств от соматических проблем и заболеваний до социальных условий.

Толерантность к неопределенности определяют как способность к принятию решений и размышления над проблемой, даже если не известны все факты и возможные последствия [33]; как социально-психологическую установку, обладающую аффективным, когнитивным и поведенческим компонентами [34]; как способность человека испытывать позитивные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях, воспринимая их не как угрожающие, а как такие, которые содержат вызов [35]; как способность выдерживать напряжение кризисных, проблемных ситуаций [36]. Толерантность к неопределенности позволяет личности принимать и проживать ситуации неопределенности с наибольшей пользой для себя [40], что делает данную характеристику важной составляющей личностного потенциала.

Понятие «осмысленность жизни» наиболее тесно связано с категорией смысла жизни. Согласно В. Франклу, стремление к поиску и реализации смысла жизни определяет мотивацию поведения и развитие личности. Отсутствие смысла, т.е. фрустрация потребности в смысле (экзистенциальная фрустрация) порождает у человека состояние экзистенциального вакуума. Возникновение такого вакуума служит причиной ноогенного невроза. В. Франкл связывает понятие «смысл жизни» с трансцендентными ценностями [8].

Д.А. Леонтьев вводит понятие «осмысленность жизни», которая понимается как количественная мера степени и устойчивости направленности жизнедеятельности субъекта на какой-то смысл [37]. Осмысленность жизни может эмпирически характеризоваться суммарным показателем выраженности смысло-жизненных ориентаций. Выделяются две группы смысло-жизненных ориентаций. В первую группу входят собственно смысло-жизненные ориентации: цель в жизни, насыщенность жизни и удовлетворенность самореализацией. Смысл жизни может быть найден в одной из них либо во всех сразу. Еще две смысло-

жизненные ориентации характеризуют внутренний локус контроля, мировоззренческое убеждение в том, что контроль над жизнью возможен, и веру в собственную способность осуществлять такой контроль.

Важной составляющей личностного потенциала является ориентация на действие или контроль действия [38]. Ю. Куль предполагает, что на эффективность процесса контроля действия влияют две прямо противоположные ориентации субъекта деятельности: на действие и на состояние. Ориентация на действие определяется как когнитивная активность, фиксированная на деятельностных альтернативах и программах, и необходимая для преодоления несоответствия между актуальным состоянием и будущим состоянием в процессе реализации намерения. Ориентация на состояние определяется как когнитивная активность, фиксированная либо на настоящем, либо на прошлом, либо на будущем состоянии субъекта деятельности и проявляющаяся в виде так называемой персеверации, или инерции когнитивных образований [39]. В зависимости от ситуации выделяют три вида ориентации на действие: ориентация на действие при неудаче, ориентация на действие при планировании характеризует человека, ориентация на действие при реализации [40]. Таким образом, ориентация на действие помогает эффективно планировать деятельность, преодолевать трудности и достигать задуманное, несмотря на неудачу.

Следующий компонент личностного потенциала – временная перспектива. Это основной аспект в построении психологического времени, которое возникает из когнитивных процессов, разделяющих жизненный опыт человека на временные рамки прошлого, настоящего и будущего» [41]. Выделяют следующие виды временных ориентаций: негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее, будущее.

Ф. Зимбардо [41] рассматривает сбалансированную временную перспективу - психологический конструкт, связанный с гибким переключением между размышлениями о прошлом, настоящем или будущем в зависимости от ситуативных требований, оценки ресурсов, личностных и социальных оценок. Для сбалансированной временной перспективы характерны высокая ориентация на позитивное прошлое, умеренно высокая вы-

раженность ориентации на будущее, средняя представленность в сознании ориентации на гедонистическое настоящее, низкий уровень ориентации на негативное прошлое и фаталистическое настоящее [42]. Сбалансированная временная перспектива соответствует высокому личностному потенциалу педагога.

Стратегия обращения со временем своей жизни, способ его использования как в текущей ситуации, так и в масштабах целой жизни влияет на особенности самоорганизации деятельности. Е.Ю. Мандрикова выделила шесть факторов, отражающих особенности самоорганизации деятельности и структурирования времени: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее [43]. Человек, у которого сильно развиты планомерность, настойчивость и целеустремленность, хорошо видит и ставит цели, планирует свою деятельность и, проявляя волевые качества и настойчивость, идет к достижению своих целей, что иногда может приводить к негибкости и «зацикленности» на структурированности и организованности. Низкая целеустремленность, планомерность и настойчивость свойственны человеку, чье будущее для него самого достаточно туманно, он не склонен планировать свою ежедневную активность и прилагать волевые усилия для завершения начатых дел. Но это, в свою очередь, позволяет ему достаточно быстро перестраиваться на новую деятельность, не «застывая» на структурированности и на текущих ощущениях [43]. Таким образом, особенности самоорганизации деятельности посредством структурирования личного времени, помогают (или препятствуют) построению эффективного взаимодействия личности с миром.

Еще один компонент личностного потенциала - личностная автономия. Личностная автономия является центральным понятием теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана. Самодетерминация или автономия рассматривается ими как ощущение и реализация свободы выбора человеком способа поведения и существования в мире независимо от влияющих на него сил внешнего окружения и внутриличностных процессов [44]. Понятие

самодетерминации тесно связано с каузальными ориентациями. Понятие локуса каузальности отражает то, на что ориентируется человек, когда ведет себя определенным образом. Человек может основываться на собственном автономном выборе - это внутренний локус каузальности, на внешних требованиях или ожидаемой награде - это внешний локус, или на невозможности достижения желаемого результата никаким путем - это безличный локус. Деси и Райан считают, что на практике у человека присутствуют все три типа ориентаций, а индивидуальные различия выражаются в соответствующих пропорциональных соотношениях ориентаций [45].

Таким образом, развитие личностного потенциала педагога состоит в обеспечении смыслового наполнения жизни (осознанность выбора жизненной траектории, профессионального пути, видение себя в профессиональной деятельности), развитии общего и эмоционального интеллекта, формировании личности, сочетающей внешнюю свободу с внутренней культурой, умеющей видеть перспективы личностного и профессионального роста, и наделенной добровольной ответственностью.

Задачи личностного развития представляют собой не что иное, как формирование компетентности как совокупности качеств личности, предполагающей обладание личностью соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, эффективный опыт деятельности в заданной сфере.

Актуализация и развитие личностного потенциала педагога представляется через организацию трех компонентов образовательной парадигмы: социального, психолого-педагогического и методического. Социальный компонент способствует развитию социально-коммуникативных качеств личностного потенциала; психолого-педагогический - предполагает развитие способности личности к самосовершенствованию, саморазвитию в условиях профессионального саморазвития; методический - предусматривает совершенствование владения методическим инструментарием профессиональной деятельности [46].

## ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Государственная образовательная организация высшего профессионального образования «Донецкий национальный медицинский университет им. М. Горького», Донецк, ДНР

В современных условиях компетентный подход в образовании – это профессионально-личностное развитие будущего специалиста, обеспечивающее соответствующий уровень достижений и готовности к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности, и качественной интеграции в социум. К числу базовых, системообразующих личностных качеств, составляющих основу образовательных стандартов, относятся способности и готовность к абстрактному мышлению, логическому анализу и синтезу, к саморазвитию, самореализации и самообразованию, использованию творческого потенциала, коммуникации, принятию ответственных управленческих решений, к работе в команде и организации работы исполнителей, к толерантности и т.п.

Развитие личностного потенциала педагога состоит в обеспечении смыслового наполнения жизни (осознанность выбора жизненной траектории, профессионального пути, видение себя в профессиональной деятельности), развитии общего и эмоционального интеллекта, формировании личности, сочетающей внешнюю свободу с внутренней культурой, умеющей видеть перспективы личностного и профессионального роста, и наделенной добровольной ответственностью.

Ключевые слова: преподаватель, личностный потенциал, компетентность

## PERSONAL POTENTIAL AS THE BASIS OF PROFESSIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER OF THE MEDICAL UNIVERSITY

State Educational Organization of Higher Professional Education

«M. Gorky Donetsk national medical university», Donetsk, DPR

In modern conditions, the competence approach in education is the professional and personal development of the future specialist, ensuring an appropriate level of achievements and readiness for effective independent professional activity, and qualitative integration into the society. Basic and system-forming personal qualities that form the basis of educational standards include abilities and readiness for abstract thinking, logical analysis and synthesis, for self-development, self-realization and self-education, use of creative potential, communication, taking responsible managerial decisions, working in a team and organization work of performers, tolerance, etc.

The development of the personal potential of the teacher consists in ensuring the semantic filling of life (the awareness of the choice of the life trajectory, the professional path, the vision of oneself in professional activity), the development of general and emotional intelligence, the formation of a personality that combines external freedom with an internal culture that can see the prospects for personal and professional growth, and endowed with voluntary responsibility.

Key words: teacher, personal potential, competence

### *Литература*

1. Аверин В.А. Психология личности. М.: Издательство Михайлова В.А.; 2001. 192.
2. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Под ред. Братуся Б.С., Леонтьева Д.А. М.: Смысл. 2002; 1: 56-65.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер; 2002. 720.
4. Кузьмина С.В. Развитие личностного потенциала студента с позиции компетентного подхода. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013; 3 (1): 26-32.
5. Леонтьев Д.А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному. Вопросы психологии. 2011; 1: 12.
6. Калашникова С.А. Личностные ресурсы как интегральная характеристика личности. Молодой ученый. 2011; 2 (8): 84-87.
7. Фромм Э. Бегство от свободы. М.: АСТ; 2016. 231.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс; 1990. 368.
9. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2.

### *References*

1. Averin V.A. Psihologija lichnosti [Psychology of personality]. Moscow: Izdatel'stvo Mihajlova V.A.; 2001. 192 (in Russian).
2. Leont'ev D.A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostnyj potencial kak osnova samodeterminacii [In personal identity: personal potential as a basis for self-determination]. Uchenye zapiski kafedry obshhej psihologii MGU im. M.V. Lomonosova. Pod red. Bratusja B.S., Leont'eva D.A. Moscow: Smysl. 2002; 1: 56-65 (in Russian).
3. Rubinshtejn S.L. Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg: Piter; 2002. 720 (in Russian).
4. Kuz'mina S.V. Razvitie lichnostnogo potenciala studenta s pozicii kompetentnogo podhoda [Development of the student's personal potential from the position of a competence approach]. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. 2013; 3 (1): 26-32 (in Russian).
5. Leont'ev D.A. Novye orientiry ponimaniya lichnosti v psihologii: ot neobhodimogo k vozmozhnomu [New guidelines for understanding the personality in psychology: from the necessary to the possible]. Voprosy psihologii. 2011; 1: 12 (in Russian).
6. Kalashnikova S.A. Lichnostnye resursy kak integral'naja harakteristika lichnosti [Personal resources as an integral characteristic of a person]. Molodoy uchenyj. 2011; 2 (8): 84-87 (in Russian).

Процессы и ресурсы преодоления стресса. Психологический журнал. 2006; 27 (2): 113-122.

10. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ. Журнал социологии и социальной антропологии. 1998; 1 (2): 100-109.

11. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер; 2009. 336.

12. Aobfoll S.E. Resource conservation as a strategy for community psychology. 1993; 21: 128-148.

13. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. Психологический журнал. 2001; 22 (1): 16-24.

14. Куликов Л.В. Стресс и стрессоустойчивость личности. Теоретические и прикладные вопросы психологии. 1995; 1 (1): 123-132.

15. Дубровина И.В. Психология. М.: Академия; 2003. 464.

16. Кэган М.С. Человеческая деятельность. М.: Издательство политической литературы; 1974. 328.

17. Резник Ю.М. Феноменология человека: бытие возможного. М.: Канон+РООИ «Реабилитация»; 2017. 632.

18. Марков В.Н. Личностные основы социальной устойчивости. Общественные науки и современность. 2002; 1: 136-143.

19. Величко С.В. Роль личностного потенциала в процессах социальной реадaptации. Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. 2004; 1 (17): 126-130.

20. Овчарова Р.В. Влияние личностного потенциала педагога на диалог в педагогическом общении: Монография. Курган: Издательство Курганского государственного университета; 2012. 128.

21. Слободчиков В.И. Психологические основы личностно-ориентированного образования. Лучшие страницы педагогической прессы. 2001; 4: 63-72.

22. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл; 2003. 487.

23. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Издательство МГУ; 1990. 367.

24. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль; 1988. 304.

25. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл; 1997. 64.

26. Калитеевская Е.Р. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте. Вопросы психологии. 2006; 3: 49-55.

27. Maddi S.R. Hardiness and Mental Health. Journal of Personality Assessment. 1994; 63 (2): 265-274.

28. Kobasa S.C. Hardiness and Health. A prospective study. Personal Soc. Psychol. 1982; 212: 168-177.

29. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб.: Питер; 2004. 496.

30. Перре М. Клиническая психология и психотерапия. М.; 2012. 944.

31. Анцыферова Л.Г. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. Психологический журнал. 1994; 1: 3-16.

32. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии. Сибирская психология сегодня: Сборник научных трудов. Кемерово: Кузбассвузиздат. 2004; 2: 82-90.

33. Мириманова М.С. Воспитание толерантности через социокультурное взаимодействие. Развитие исследовательской деятельности учащихся: методический сборник. М.: Народное образование; 2001: 88-98.

34. Луковицкая Е.Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: дис. ... канд. психол. наук. СПб.; 1998. 173.

35. Носенко Е. Толерантність до невизначеності як системоутворювальний особистісний чинник творчості обдарованості. Психологія суспільства. 2002; 1: 97.

36. Лушин П.В. Учимся фасилитировать: методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей. Кировоград: Измэкс ЛТД; 2003. 52.

37. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл; 2006. 18.

38. Kuhl J. Motivation, Conflict und Handlungskontrolle. N.Y.: Springer; 1983. 243.

39. Ванек Д., Манн Ф. Профессиональная подготовка учителей и проблемы мотивации достижения и контроля действия. Вопросы психологии. 1989; 3: 75-79.

40. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл-ИП РАН; 1997. 144.

41. Zimbardo P.G. Putting time in perspective: A valid, reliable individual - difference metric. Journal of Personal and Social Psychology. 1999; 77 (6): 1271-1288.

42. Сырцова А. Возрастная динамика временных ориентаций личности. Вопросы психологии. 2008; 2: 41-55.

43. Мандрикова Е.Ю. Опросник самоорганизации деятельности. М.: Смысл; 2007. 15.

44. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. American psychologist. 2000; 55 (1): 68-78.

45. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: дис. ... канд. психол. наук.

7. Fromm Je. Begstvo ot svobody [Escape from freedom]. Moscow: AST; 2016. 231 (in Russian).

8. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla [Man in search of meaning]. Moscow: Progress; 1990. 368 (in Russian).

9. Bodrov V.A. Problema preodolenija stressa [The problem of overcoming stress]. Ch. 2 [Part 2]. Processy i resursy preodolenija stressa [Processes and resources to overcome stress]. Psihologicheskij zhurnal. 2006; 27 (2): 113-122 (in Russian).

10. Muzybaev K. Strategija sovladaniya s zhiznennymi trudnostyami [The strategy of coping with life's difficulties]. Teoreticheskij analiz [Theoretical analysis]. Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 1998; 1 (2): 100-109 (in Russian).

11. Vodop'janova N.E. Psihodiagnostika stressa [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg: Piter; 2009. 336 (in Russian).

12. Aobfoll S.E. Resource conservation as a strategy for community psychology. 1993; 21: 128-148 (in Russian).

13. Maklakov A.G. Lichnostnyj adaptatsionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah [Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. Psihologicheskij zhurnal. 2001; 22 (1): 16-24 (in Russian).

14. Kulikov L.V. Stress i stressoustojchivost' lichnosti [Stress and stress resistance of a person]. Teoreticheskie i prikladnye voprosy psihologii [Theoretical and applied questions of psychology]. 1995; 1 (1): 123-132 (in Russian).

15. Dubrovina I.V. Psihologija [Psychology]. Moscow: Akademija; 2003. 464.

16. Kagan M.S. Chelovecheskaja dejatel'nost' [Human activity]. Moscow: Izdatel'stvo politicheskoy literatury; 1974. 328 (in Russian).

17. Reznik Ju.M. Fenomenologija cheloveka: bytie vozmozhnogo [Phenomenology of man: the being of the possible]. Moscow: Kanon+ROOI «Reabilitacija»; 2017. 632 (in Russian).

18. Markov V.N. Lichnostnye osnovy social'noj ustojchivosti [Personal basis of social sustainability]. Obshhestvennye nauki i sovremennost'. 2002; 1: 136-143 (in Russian).

19. Velichko S.V. Rol' lichnostnogo potenciala v processah social'noj readaptacii [The role of personal potential in the processes of social adaptation]. Perspektivnye informacionnye tehnologii i intellektual'nye sistemy. 2004; 1 (17): 126-130 (in Russian).

20. Ovcharova R.V. Vlijanie lichnostnogo potenciala pedagoga na dialog v pedagogicheskom obshhenii: Monografija [Influence of the teacher's personal potential on the dialogue in pedagogical communication: Monograph]. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta; 2012. 128 (in Russian).

21. Slobodchikov V.I. Psihologicheskie osnovy lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Psychological foundations of personality-oriented education]. Luchshie stranicy pedagogicheskoy pressy. 2001; 4: 63-72 (in Russian).

22. Leont'ev D.A. Psihologija smysla [Psychology of meaning]. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti [The nature, structure and dynamics of the semantic reality]. Moscow: Smysl; 2003. 487 (in Russian).

23. Asmolov A.G. Psihologija lichnosti [Psychology of personality]. Moscow: Izdatel'stvo MGU; 1990. 367 (in Russian).

24. Bratus' B.S. Anomalii lichnosti [Anomalies of personality]. Moscow: Mysl'; 1988. 304 (in Russian).

25. Leont'ev D.A. Oчерк psihologii lichnosti [Essay on the psychology of personality]. Moscow: Smysl; 1997. 64 (in Russian).

26. Kaliteevskaja E.R. Puti stanovleniya samodeterminacii lichnosti v podrostkovom vozraste [Ways of becoming self-determination of personality in adolescence]. Voprosy psihologii. 2006; 3: 49-55 (in Russian).

27. Maddi S.R. Hardiness and Mental Health. Journal of Personality Assessment. 1994; 63 (2): 265-274.

28. Kobasa S.C. Hardiness and Health. A prospective study. Personal Soc. Psychol. 1982; 212: 168-177.

29. Grinberg Dzh. Upravlenie stressom [Management of stress]. St. Petersburg: Piter; 2004. 496 (in Russian).

30. Perre M. Klinicheskaja psihologija i psihoterapija [Clinical psychology and psychotherapy]. Moscow; 2012. 944 (in Russian).

31. Ancyferova L.G. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslvanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashhita [Personality in difficult living conditions: re-thinking, transformation of situations and psychological defense]. Psihologicheskij zhurnal. 1994; 1: 3-16 (in Russian).

32. Aleksandrova L.A. K koncepcii zhiznjestojkosti v psihologii [To the concept of resilience in psychology]. Sibirskaja psihologija segodnja: Sbornik nauchnyh trudov. Кемерово: Кузбассвузиздат. 2004; 2: 82-90 (in Russian).

33. Mirimanova M.S. Vospitanie tolerancii cherez sociokul'turnoe vzaimodejstvie [Education of tolerance through socio-cultural interaction]. Razvitie issledovatel'skoj dejatel'nosti uchashhihsja: metodicheskij sbornik. Moscow: Narodnoe obrazovanie; 2001: 88-98 (in Russian).

34. Lukovickaja E.G. Social'no-psihologicheskoe zhanenie tolerancii k neopredelennosti: dis. ... канд. psihol. nauk [Socio-psychological significance of tolerance to uncertainty: Cand. psychol. sciences. diss.]. St. Petersburg; 1998. 173 (in Russian).

М.; 2005. 162.

46. Иванова И.В. Саморазвитие педагога в контексте реализации компетентного подхода в образовании. Современные исследования и инновации. 2015; 7 (5). URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/07/55096> (дата обращения: 07.01.2018).

35. Nosenko E. Tolerantnist' do nevyznachenosti jak systemoutvorjuval'nyj osobystisnyj chynnyk tvorcho obdarovannosti [Tolerance to uncertainty as a system-forming personal factor of creative dignity]. *Psychologija suspil'stva*. 2002; 1: 97 (in Ukrainian).

36. Lushin P.V. Uchimsya fasilitirovat': metodicheskoe posobie dlya uchitelei shkol, studentov pedagogicheskikh spetsial'nostei [Learning to facilitate: a methodical guide for teachers of schools, students of pedagogical specialties]. Kirovograd: Imeks LTD; 2003. 52 (in Russian).

37. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennykh orientatsii [The test of meaningful orientations]. Moscow: Smysl; 2006. 18 (in Russian).

38. Kuhl J. Motivation, Conflict und Handlungskontrolle. N.Y.: Springer; 1983. 243.

39. Vanek D., Mann F. Professional'naya podgotovka uchitelei i problemy motivatsii dostizheniya i kontrolya deistviya [Training of teachers and problems of motivation to achieve and control the action]. *Voprosy psikhologii*. 1989; 3: 75-79 (in Russian).

40. Shapkin S.A. Eksperimental'noe izuchenie volevykh protsessov [Experimental study of volitional processes]. Moscow: Smysl-IP RAN; 1997. 144 (in Russian).

41. Zimbardo P.G. Putting time in perspective: A valid, reliable individual – difference metric. *Journal of Personal and Social Psychology*. 1999; 77 (6): 1271-1288.

42. Syrtsova A. Vozrastnaya dinamika vremennykh orientatsii lichnosti [Age dynamics of temporal orientations of personality]. *Voprosy psikhologii*. 2008; 2: 41-55 (in Russian).

43. Mandrikova E.Yu. Oprosnik samoorganizatsii deyatelnosti [Self-organization activity questionnaire]. Moscow: Smysl; 2007. 15 (in Russian).

44. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American psychologist*. 2000; 55 (1): 68-78.

45. Dergacheva O.E. Lichnostnaya avtonomiya kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya: dis. ... kand. psikhol. nauk [Personal autonomy as a subject of psychological research: Cand. psychol. sciences. diss.]. Moscow; 2005. 162 (in Russian).

46. Ivanova I.V. Samorazvitie pedagoga v kontekste realizatsii kompetentnogo podkhoda v obrazovanii [Self-development of the teacher in the context of the implementation of the competence approach in education]. *Sovremennye issledovaniya i innovatsii*. 2015; 7 (5). Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2015/07/55096> (accessed: 07.01.2018) (in Russian).

Поступила в редакцию 02.03.2018