

**1.3. Теоретико-методологические основы формирования  
направленности студентов на успешную профессиональную деятельность  
в условиях внедрения компетентностного подхода в высшей школе**

**Грень Л.Н.,**

**Национальный технический университет  
«Харьковский политехнический институт»,  
[mega\\_lgren@ukr.net](mailto:mega_lgren@ukr.net), +380506135073**

**1.3.1. Технологии формирования мотивации достижения.** Мотивация достижения успеха – это стремление к успеху, высоким результатам деятельности. Она организует целостное поведение, повышает учебную активность, влияет на формирование целей и выбор путей её достижения. Её развитие связано с активной жизненной позицией, выработкой модели поведения, ориентированной на успешное достижение целей деятельности, которые необходимы эффективному лидеру. Согласно последним исследованиям она имеет следующую структуру: стремление к известности, престижу, признанию; стремление к соперничеству; стремление к значимым достижениям в деятельности. Ведущими особенностями людей с выраженным мотивом социального успеха являются большая активность и уверенность в себе, а также высокая самооценка своих качеств и достоинств.

В настоящее время в современной психологии существует ряд исследований, посвященных проблеме формирования и развития мотивации достижения. Большой интерес в связи с этим представляет работа Х. Хекхаузена, описывающая возрастные показатели развития мотивации достижения. Он отмечает, что основа поведения, направленного на достижение, складывается между 3 и 13 годами. Анализируя связь между деятельностью и мотивом достижения, Х. Хекхаузен выделяет такие группы показателей общего возрастного развития мотивации достижения, соответствующие трем

мотивационным детерминантам деятельности: привлекательность успеха и неудачи; личностный стандарт; тип атрибуции [28].

Первая и раньше всего наблюдаемая группа показателей развития мотивации достижения связана с реакцией на результат собственной деятельности. Эти показатели формируют когнитивные предпосылки переживания успеха и неудачи и, тем самым, привлекательности обоих событий, придаваемой им каузальной атрибуцией. Вторая группа показателей связана с когнитивными предпосылками формирования личностных стандартов в смысле формирования сбалансированного уровня притязаний. Третья группа показателей создает когнитивные предпосылки для формирования типа атрибуции.

Все эти показатели развития, связанного с возрастом, задаются логикой лежащих в их основе отношений индивида со средой и отражают общие тенденции развития мотивации достижения. При наличии подобных данных возникает вопрос о причинах имеющихся различий в выраженности мотивов достижения у представителей одной возрастной группы. В силу этого обстоятельства Х. Хекхаузен выделяет также группу показателей развития индивидуальных различий мотивов достижения:

- индивидуальные различия в привлекательности успеха и избегания неудачи;
- преобладающие личностные стандарты;
- индивидуальное предпочтение типа атрибуции.

Следует отметить, что причины различий он связывает не с темпами индивидуального развития, а с его качественными показателями. При этом речь идет о различиях, которые не могут быть непосредственно отнесены к неравномерности общего развития, а относятся к специфическим воздействиям социальной среды [28].

Д. Мак-Клелланд утверждал, что мотивация достижения может развиваться и в зрелом возрасте, в первую очередь, путем обучения. Следовательно, этот процесс продолжается в период формирования

профессионального самосознания у студентов и в процессе выбора ими образовательного маршрута. Судя по результатам исследования этой проблемы, мотивация достижения может развиваться также в контексте профессиональной деятельности, когда люди непосредственно почувствуют все преимущества, связанные с достижением желаемого результата. В связи с этим требуется уделять особое внимание не только системе мотивации студентов во время обучения в вузе, но и созданию условий для их самореализации. Адекватная мотивация достижения может формироваться и конструктивно реализоваться лишь в условиях сотрудничества с преподавателями и, в первую очередь, их позитивного реагирования на успехи и оказания поддержки во время неудач.

Исходя из этого, он выделил следующие этапы мотивационного тренинга, а следовательно, и развития мотивации достижения:

1. Изучение и отработка синдрома достижения.
2. Самоанализ.
3. Формирование стремления и умения ставить перед собой высокие, но адекватные цели.
4. Социальная поддержка [15].

Каждая из групп состоит, в свою очередь, из совокупности более конкретных воздействий. Следует также акцентировать внимание на выводах, сделанных Д. Мак-Клелландом в результате апробирования программы по развитию мотивации достижения. «Чтобы изменение мотива достижения сохранялось в поведении длительное время, необходимы внешние возможности реализации этого мотива; в случае деятельности, лишенной самостоятельности, такие возможности слишком ничтожны» [15]. К подобным выводам приходит и Х. Хекхаузен: «Соответственно максимальное изменение мотива достижения достигается при наличии двух условий :1) максимального диссонанса между первоначальной мотивацией и целями, преследуемыми программой курса; 2) длительного опробования новых поведенческих возможностей, возникших после окончания курсов развития мотивации достижения. Воздействие на изменение мотива будет эффективным в том случае, когда оно не прекращается

и приобретает устойчивость, если длительное время сочетается с соответствующим изменением поведения» [28].

Следующий этап исследований в области развития мотивации достижения связан с появлением программ, основанных на теоретико-атрибутивных разработках, а именно – на промежуточных когнитивных процессах атрибуции успеха, неудачи и самооценки. В этом направлении интересна работа ученого Р. де Чармса. Он рассматривает переживание мотива достижения как стержневой феномен, чувство причастности и, исходя из этого, намечает и осуществляет программу изменения мотивов достижения в рамках учебных занятий; при этом особый акцент делается на интенциональность действий и личную ответственность за их результат. При этом для развития мотива достижения Р. де Чармс считал необходимым:

1. Ставить перед собой реалистичные, но высокие цели.
2. Знать свои сильные и слабые стороны.
3. Верить в эффективность собственной деятельности.
4. Определить конкретные формы поведения, позволяющие достигнуть своих намеченных целей.
5. Получать обратную связь о достижении цели.
6. Принимать на себя ответственность за свои действия и их последствия и нести ответственность за действия других.

Последовательная реализация этих целей предполагает развитие и укрепление мотивации достижения индивида. Необходимо отметить, что если исследования по развитию мотивации достижения Д. Мак-Клелланда в основном были ориентированы на развитие когнитивных представлений, то программы, предлагаемые Р. де Чармсом, большое внимание уделяют аффективному или эмоциональному компоненту развития мотивации достижения, а также атрибутивному компоненту – переживанию собственной причастности.

Достаточно эффективны программы развития мотивации достижения, направленные на формирование типа атрибуции, ведущего к улучшению

самооценки. Мотив достижения рассматривается как система самооценки, при этом корректирующему влиянию подвергались три детерминанты системы мотивов: процессы формирования уровня притязаний, каузальная атрибуция и самооценка. Эти детерминанты соответствуют рассмотренным выше показателям развития индивидуальных различий Х. Хекхаузена. Программа включает в себя следующие этапы:

1. Испытуемым объясняли обусловленные ориентацией на неудачу переживания и поступки (в том числе использовались диагностические методики).

2. Противопоставляли позицию индивидов, ориентированных на успех, причем особо выделяли различия в каузальной атрибуции.

3. Испытуемых обучали сценариям действий, ориентированных на успех индивидов, которые закрепляли в ролевых играх.

Авторы подобных программ пытались воздействовать на три детерминанты: через разучивание желательных образцов поведения, похвалу и знаки уважения, обучение на примере ведущего программы, а также с помощью самонаблюдения, протоколирования и вербализации всех свойственных мотиву достижения поведенческих и когнитивных элементов. Методы формирования мотивации достижения сводились к следующим процедурам: психолог или специально подготовленные педагоги поясняли студентам, как размышляет, говорит и действует человек с высокоразвитой мотивацией достижения. Были разработаны также разнообразные практические курсы проведения тренинга мотивации достижения (учебные фильмы, специальные игры, буклеты с тематическими разъяснениями).

Следует отметить и программы по обучению типу атрибуции, ведущему к преодолению выученной беспомощности. В работах К. Двек модифицировано поведение школьников, у которых она была ярко выражена, благодаря одной из двух программ. Испытуемые, занимавшиеся по первой программе, время от времени терпели неудачи; их заставляли почувствовать ответственность за свой провал, приписывая последний недостаточным усилиям. Вторая программа

следовала стратегии положительного подкрепления, и дети всегда добивались успеха. При такой стратегии впоследствии не наблюдалось никакого улучшения деятельности достижения и ее результатов. В то время как в первой группе испытуемые демонстрировали улучшение своих достижений, а в ситуации неудачи чаще, чем раньше, объясняли ее недостаточными усилиями [29].

В дополнение к сказанному выше рассмотрим определение соответствующей интеракции у школьников Р. Бернсом. В книге «Развитие Я-концепции и воспитание» он специально выделяет образ первоначальной мотивации к учению, помощь в формулировании его целей и задач, готовность поделиться опытом преодоления трудностей, активное участие в групповом взаимодействии и эмпатию [6]. Именно при таком отношении к детям можно избежать обучения в форме рутинного занятия, когда усвоение знаний происходит в основном в обязательном порядке, а не по желанию. В рамках недирективной педагогики допускается целенаправленная коррекция сложившихся мотивов, а также формирование новых мотивационных образований. Так, почти все дети, которые брали участие в тренинге, начали связывать будущую карьеру с школьными успехами.

Русские и украинские психологи к процессу развития мотивации достижения подходят с позиций личностно-деятельностного подхода. Они подчеркивают, что активная субъектная позиция является значимым фактором развития и трансформации мотивации достижения. «Способ, программа и конкретные жизненные цели, которые оцениваются индивидом как оптимально удовлетворяющие потребности и в отношении которых предпринимаются намерения к достижению, – это и есть система мотивов личности», – пишет известный украинский ученый С.С. Занюк [12, с. 57].

Говоря о развитии мотивации достижения, многие исследователи имеют в виду, прежде всего, формирование активной жизненной стратегии, выработку модели поведения, ориентированной на достижение успеха и целей деятельности. Так, К. А. Абульханова-Славская, исследуя активность личности

как субъекта деятельности, пишет: «Личность посредством своей активности находит предметы, условия и ситуации удовлетворения потребностей, регулирует отдельные действия и поступки и определённым образом категоризирует, моделирует, преобразует действительность. Активность в широком смысле слова – это присущий личности способ организации жизни, регуляции и саморегуляции на основе интеграции потребностей, способностей, отношений личности к жизни, с одной стороны, и требований к личности общества и обстоятельств – с другой» [1, с. 44]. При этом она выделяет следующие признаки активной жизненной стратегии личности:

- выбор способа жизни;
- умение разрешать противоречие «хочу – имею»;
- творческий поиск и создание условий для самореализации.

В результате исследований российских ученых Н. Бордовской и А. А. Реана установлено [7], что мотивация достижения успеха носит, вне всякого сомнения, позитивный характер. При такой мотивации действия человека направлены на то, чтобы достичь конструктивных, позитивных результатов. Личностная активность здесь зависит от потребности в достижении успеха. Она, вместе с познавательными интересами, является наиболее ценным мотивом. Люди, мотивированные на успех, ставят перед собой главную позитивную цель, достижение которой будет рассматриваться ими как успех. Они ищут такую деятельность, активно в нее включаются, выбирают возможности для достижения поставленной цели. Им присуще ожидание успеха, они уверены в нем. Работа у них вызывает позитивные эмоции.

А вот мотивация боязни неудачи принадлежит к негативной сфере. При этом типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать осуждения, наказания. Ожидание неприятных последствий – вот что определяет его деятельность. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает, как его избежать, а не как достичь успеха. У неуспешных студентов мотивация достижения успеха, а также мотив получения высокой оценки не

развиваются. Но у них выразительно определяется другая тенденция – мотивация избегания неудачи.

От того, какое значение он приписывает результатам в определенной сфере, зависит выбор той деятельности, которой он стремится заниматься. Говоря о развитии мотивации достижения успеха, многие исследователи имеют в виду, прежде всего, формирование активной жизненной стратегии, выработку модели поведения, ориентированной на успешное достижение целей деятельности. В связи с этим представляют интерес результаты исследования, проведенного Л. М. Митиной и направленного на развитие характеристик конкурентоспособной личности с помощью специально разработанной психологической технологии. В качестве основного психологического условия развития личности она рассматривает повышение уровня самосознания. При этом отмечает, что психологическим фундаментом личности будущего или состоявшегося конкурентоспособного профессионала в любой области человеческой деятельности выступают такие базовые характеристики, как личностная направленность, компетентность и гибкость [16].

Л. М. Митина выделяет четыре стадии преобразования личности и поведения: подготовка; осознание; переоценка; действие. Они объединяют основные процессы развития личности: мотивационные (I стадия), когнитивные (II стадия), аффективные (III стадия), поведенческие (IV стадия). Данная модель предполагает их преобразование, в результате чего внешняя детерминация жизнедеятельности меняется на внутреннюю.

Е. В. Козиевская рассматривает феномен мотивации достижения во взаимосвязи с профессиональной деятельностью индивида. В качестве основного критерия мотива достижения понимается образ того качества профессиональной деятельности, которое стало потребностью значимым для человека. Основным фактором, оказывающим влияние на развитие мотивации достижения, является, по её мнению, профессиональная самооценка. При этом Е. В. Козиевская разрабатывает функциональную структуру процесса развития мотивации достижения под влиянием самооценки в виде следующих этапов:



1. Проблематизация прежней системы мотивации достижения под влиянием отрицательного отношения к соответствию реального и идеального образов «Я – профессионал».

2. Планирование изменений в системе мотивации достижения, осуществляемой на основе идеального образа «Я – профессионал».

3. Реализация этих изменений.

4. Закрепление вновь возникшей системы мотивации достижения на основе положительного отношения к соответствию реального и идеального образов «Я – профессионал».

Таким образом, в основе развития мотивации достижения, по мнению Е. В. Козиевской, лежит процесс моделирования успешного идеального образа «Я – профессионал» и формирование реалистичных представлений человека о себе, наиболее соответствующих идеальному образу.

Е. Е. Лушникова выделяет следующие функции мотивации достижения в обучении: познавательная функция (стремление к приобретению необходимых знаний); эмоциональная функция (влияние эмоций на учебную деятельность); интегративная (система самооценок и оценок достигнутого результата). Автор отмечает, что формирование мотивации достижения требует построения системы педагогических средств как множества взаимосвязанных элементов, образующих устойчивое единство. Системообразующим фактором такой системы являются цели. Следовательно, основным механизмом, обеспечивающим эффективность процесса развития мотивации достижения является, по её мнению, механизм целеполагания. В дальнейшем на основе мотивов происходит развитие потребности в достижении и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию.

А. В. Сальков в своем исследовании в качестве основы процесса развития мотивации достижения рассматривает уровни ценностного выбора, а именно – возможности реализации осознанного выбора личностью в новой социальной ситуации. Он выделяет следующие типы возможных стратегий:

1. Активно-созидательный, базирующийся на высокой выраженности стремления к успеху и ориентации на привлекательность успеха. Наиболее эффективный тип поведения.

2. Активно-созерцательный, базирующийся на стремлении избегания неудач и ориентации на достижение успеха. В данном случае препятствием для эффективной деятельности будет неуверенность в выборе средств достижения, отсутствие регулярности и систематичности в принимаемых решениях.

3. Неопределенный (вариативный), базирующийся на стремлении к успеху и ориентации на ожидание неудачи. Препятствием для эффективности деятельности является несоответствие этих двух детерминант.

4. Пассивный, базирующийся на стремлении к избеганию неудач и ориентации на привлекательность неудачи. Данный тип наименее эффективный, характеризуется абсолютно пассивной жизненной позицией [24].

Анализ описанных выше моделей позволяет выделить следующие подходы к формированию и развитию мотивации достижения в зарубежной психологии: эмоционально-когнитивный (Д. Мак-Клелланд); атрибутивно-поведенческий (Б. Вайнер, К. Двек, Х. Хекхаузен); личностной причастности (Р. де Чармс). В русской и отечественной психологии можно выделить такие подходы: повышение уровня самосознания (Л. М. Митина); изменение профессиональной самооценки (Е. В. Козиевская); целеобразование (Е. Е. Лушникова); ценностно-смысловая направленность (А. В. Сальков). Причем каждый из подходов делает акцент на преобладании мотива достижения успеха над мотивом избегания неудачи.

Таким образом, в качестве основных критериев формирования и развития мотивации достижения выступают выраженность мотивационных, когнитивных, эмоционально-оценочных, атрибутивных и поведенческих характеристик личности. Это обстоятельство легло в основу разработки программы и модели развития мотивации достижения М. В. Кондратьевой. Автором были выделены блоки, которые соответствуют уровням процесса развития мотивации достижения [14].

*Первый уровень* предполагает воздействие на когнитивные компоненты. Изменение представлений на уровне имеющейся информации и существующих знаний является самым первым и необходимым этапом развития мотивации достижения. Получение информации о достижении успеха, расширение кругозора, ознакомление с множеством вариантов успешного достижения цели является изначальным условием включения индивида в деятельность достижения. *Второй уровень* развития мотивации достижения предполагает воздействие на эмоционально-оценочный блок. Эмоциональное переживание и аффективная окраска ситуаций достижения успеха и столкновения с неудачей.

Наличие мотива достижения показывает, насколько человек стремится к самореализации своих возможностей. В связи с этим представляет интерес системная модель процесса мотивации достижений Т. О. Гордеевой. В её основе лежат такие компоненты: стремление к мастерству (ориентация в любой работе на свой стандарт качества), стремление к соперничеству (соревнование и лидерство), стремление к работе (удовлетворенность от хорошо выполненной работы) [9].

Представляют интерес работы украинского ученого С. С. Занюка [12], в которых он раскрывает структуру мотивации достижения и признаки, которые позволяют судить о её наличии. Им предложена процедура активизации мотивации достижения (подкрепление, самоподкрепление, создание благоприятных условий). Автор делает вывод, что мотивация достижения выявляется во многих аспектах личностного роста и является относительно устойчивым образованием. Однако она также представляет собой динамическую систему, которая начинает функционировать во взаимодействии с другими ситуативными условиями, которые и стали предметом его изучения.

В исследованиях психологов, изучающих эту проблему, используются различные методы формирования мотивации достижения и виды тренингов. Ими разработаны курсы мотивационного тренинга, которые способствуют повышению активности и инициативности, переходу от тактики избегания неудач к тактике мотивации достижения. Среди них следует сказать о

мотивационном тренинге Е. В. Сидоренко. По мнению автора, он должен объединять в себе стихийность и спонтанность вместе с системностью [25].

Цель мотивационного тренинга – овладение методами создания и усиления мотивации достижения. Для этого необходимо создание такого пространства, в котором активизируются важные для работы личные мотивы, а также создание условий, в которых усиливается энергия активизированных мотивов. После тренинга повышаются решительность людей и их уверенность в правильности своих действий, ожидание успеха, сбалансированность уровня притязаний. Наиболее эффективной можно считать комплексную методику, которая включает несколько методов: анкетный, экспериментальный, наблюдения, беседы, «независимые характеристики», анализ результатов деятельности. Каждый из подходов делает акцент на преимуществе мотива достижения над мотивом избегания неудач.

В содержательно-психологическом плане мотивация достижения является своего рода интерпретационным «ключом» к пониманию природы уровня притязаний, стремления к повышению самооценки, тактико-стратегическому подходу конкретных индивидов при выстраивании ими способов принятия ответственных решений и регуляции деятельностной активности. Уровень притязаний играет заметную роль среди механизмов психической причинности поведения и одновременно проявления ее самосознания. Понятие это появилось в результате опытов в лаборатории К. Левина, где его сотрудник Ф. Хоппе раскрыл феномен уровня притязаний. По сути, это выбор на шкале трудностей, с которыми постоянно сталкивается человек в жизни, выполняя те или иные задания. При этом сложная взаимосвязь доступности и привлекательности жизненных или экспериментальных заданий определяется именно притязаниями субъекта, т. е. его запросами, претензиями, амбициями. Все это проявляется как следствие актуального аффективного состояния, чем и обусловлен выбор в одних случаях сложных заданий, а в других – легких, когда можно ощутить либо радость от преодоления трудности,

либо удовлетворение от того, что предпочитая несложное задание, не терпишь неудачи.

В многочисленных исследованиях по этой проблеме обнаружена динамика уровня притязаний. Она зависит от различных факторов: трудности предъявляемых заданий, степени вовлеченности в деятельность, принятой субъектом шкалы соотнесения и др. Но главное – это перемены, зависящие от переживания успеха или неудачи: большинству людей свойственна тенденция к повышению уровня притязаний после положительного результата и снижению при отрицательном результате. Правда, такое естественное, логически обоснованное поведение наблюдается не всегда.

Проблема заключается в том, что мотивация типа «достижение – избегание» иногда носит акцентуированный характер. Уже в опытах Ф. Хоппе проявилась некоторая устойчивая доэкспериментальная тенденция, которую он назвал уровнем *Я* (т. е. завышенный или заниженный уровень притязаний). Именно это обуславливало неадекватный выбор испытуемыми предлагавшихся в исследовании заданий. Его причина – в существенном расхождении самооценки личности с реальными и даже скрытыми ее возможностями. Неудачи в таких случаях неизбежны, но ради сохранения привычной самооценки субъект может их игнорировать, подсознательно отвергая все, что нарушает сложившийся *Я*-образ.

Специфическая мотивация, проявляющаяся в чрезмерных или, наоборот, недостаточных притязаниях и в связанных с этим самоуверенностью или особой осторожностью, чаще проявляется, когда человек сталкивается с ситуацией средней трудности, т. е. когда вероятность успеха или неудачи находится в пределах 50 %. К таким именно ситуациям можно отнести гипотезу Дж. Аткинсона о повышении субъективной вероятности успеха в повторной попытке, если предыдущая оказалась удачной. В этом случае субъект скорее поставит перед собой более сложную задачу, чем будет стремиться к продолжению того, что уже успешно выполнялось ранее. Поэтому внимание сосредотачивается преимущественно на достижении все более высоких

рубежей. Такое поведение характерно для тех людей, которые хотели бы обладать властью, высшим мастерством, превзойти конкретного партнера, иметь коммерческий успех, занять более высокую должность и т. д. При этом человек не останавливается на достигнутом, а вкусив радость успеха, все время претендует на большее [3].

Существуют специальные механизмы мотивации, обуславливающие реализацию поставленного намерения и выполнение соответствующего действия. Процессы мотивации не сводимы ни к отдельно взятому мотиву, ни к мотивационной тенденции действия, возникающей при выборе цели, но включают качественно новый уровень мотивации, регулирующий, контролирующей реализацию намерения. Такими механизмами являются: рациональные стратегии, различные самоинструкции, эмоциональные воздействия, контроль ситуаций, контроль распределения времени.

При этом испытуемые с мотивом стремления к успеху используют следующие способы самоконтроля: 1) рациональную стратегию, направленную на повышение значимости практической активности – действия; 2) самоинструкции, обязывающие удерживать направленность познавательных и эмоциональных процессов на актуальной ситуации; 3) эмоциональный контроль, направленный на активацию (гнев, недовольство собой и т.п.). Испытуемые с мотивом избегания неудачи используют иные способы самоконтроля: 1) рациональные стратегии, обесценивающие значимость общей цели; 2) самоинструкции, обязывающие не отвлекаться на неактуальные аспекты ситуации; 3) эмоциональный контроль, направленный на релаксацию (успокоение, самоуверенность и т.п.).

Преобладание той или иной мотивации всегда сопровождается различиями в выборе степени трудности поставленной цели. Те, кто мотивирован на успех, предпочитает цели, которые лишь незначительно превосходят уже достигнутый результат. Мотивированные на неудачу разделяются на две подгруппы: одна из них нереалистично занижает, а другая – завышает степень трудности цели.

Экспериментальные исследования показали, что одним из основных механизмов актуализации мотивации достижения является мотивационно-эмоциональная оценка ситуации, которая складывается из оценки её значимости и общей компетентности в ситуации достижения. Интенсивность мотивационной тенденции меняется в зависимости от этих параметров как у испытуемых с мотивом достижения, так и с мотивом избегания неудач. «Эмоциональные переживания, – пишет В.К. Вилюнас, – являются единым представителем мотивационных процессов на уровне психического отражения той системы сигналов, которые открываются субъекту, указывая на соответствующие этим сигналам предметы и влияние» [8].

Особенностью мотивации человека является двухмодульное позитивно-негативное её построение. Эти две модальности проявляются как два вида эмоциональных переживаний: удовольствия или страдания. В поведении человека практически одновременно проявляются мотивационные тенденции разного происхождения. В связи с этим стремление к цели является суммарным выражением его ожидания успеха или неудачи. Эмоции успеха/неуспеха служат «универсальным механизмом», который подключается к процессу регуляции деятельности и сообщает индивиду о достижении цели и оправданности затраченных усилий.

Успешное выполнение деятельности возможно только при условии сильной мотивации, которая означает настойчивость в достижении желаемого результата. Строить планы и программы ещё недостаточно для достижения успеха. Они часто не реализуются, потому что человеку не хватает целеустремленности, смелости, и он не имеет соответствующей мотивации для их реализации. Для этого необходимо мотивационное напряжение, связанное с постановкой цели и усилиями, затраченными на её достижение. При этом, если мотивация слишком сильная, повышается уровень активности и напряжения, вследствие которого эффективность работы снижается. Это связано с возникновением неконтролируемых эмоций (волнение, стресс и т.п.).

Экспериментально установлено, что существует оптимальный уровень мотивации, при котором можно достичь желаемых результатов. При слабой и чрезвычайно сильной мотивации эффективность деятельности не такая высокая, как при оптимальном. Такую зависимость называют законом Йоркса – Додсона, в соответствии с которым вместе с интенсивностью мотивации результаты деятельности сначала повышаются, а потом после достижения максимума, понижаются. Уровень мотивации, при котором деятельность осуществляется максимально успешно, называют оптимумом.

Таким образом, большую роль в процессе формирования и развития мотивации достижения студентов играют их потребности, единство аффективно-когнитивных процессов, представления о целях или намерениях, уровень притязаний и т.п. Это сложная структурированная динамическая система, которая включает как реальное Я, так и процесс его развития и саморазвития. Они в значительной мере обусловлены качеством подготовки студентов в высшем учебном заведении. Такая постановка проблемы требует не только творческой организации педагогического процесса, но и создания педагогических условий для формирования направленности студентов на успешную профессиональную деятельность.

Эта проблема была предметом исследования Л. Н. Грень, в которой она изучала влияние мотивации достижения на потенциал студентов. Для диагностики уровня мотивации был использован тест-опросник МУН А. Реана (Приложение А). При этом установлено, что для студентов с высоким уровнем мотивации достижения характерно глубокое осознание зависимости своего профессионального успеха от самопознания, самосовершенствования, самоконтроля. Это приводит к активизации целенаправленного поведения и активизации усилий, направленных на достижение желаемого результата, а также способствует формированию воодушевляющих убеждений, веры в самого себя, повышению самооценки и способности самопрограммирования на успех. Для студентов с высоким уровнем мотивации достижения характерны наличие самообладания, силы воли, самоконтроля и ответственности за свои



действия, что неизменно способствует повышению их успешности при решении познавательных и профессиональных задач.

Студенты с мотивацией избегания неудач малоинициативны, что проявляется в низкой успеваемости, слабом стремлении к достижению успеха. Среди них больше всего студентов, которые не удовлетворены выбором будущей профессии и ничего не делают для достижения успеха в ней, а некоторые даже не думают об этом. Для них характерны ограничивающие убеждения, поэтому они избегают ответственных заданий, ищут повод отказаться от них. Эти студенты строят планы только на близкую перспективу и боятся это делать на долгосрочную, не зная стратегии и тактики постановки целей и их достижения. В этой группе студентов слабее развита сила воли, рефлексивные и коммуникативные способности, особое умение находить общий язык с людьми. Они не уверены в себе и в том, что достигнут успеха в жизни. Среди них больше всего недовольных собой.

Как свидетельствуют результаты исследования, рост потенциала студентов в процессе целенаправленного формирования мотивации достижения успеха позволяет им эффективно самореализовываться посредством оптимальной стратегии поведения, развивая при этом аксиологический, компетентностный, личностный, поведенческий, рефлексивный, коммуникативный и эмоционально-волевой компоненты собственной личности [10]. Это позволяет прийти к выводу о том, что мотивация достижения успеха аккумулирует в себе все факторы, благотворно влияющие на личностное развитие студента, и является доминирующей в системе формирования направленности на успешную профессиональную деятельность.

Доминанта, как известно, является мотивацией, ориентацией, установкой, ведущей потребностью личности в реализации той или иной направленности, будучи мощным активатором деятельности. Учение о доминанте создано А. А. Ухтомским [27], который утверждал, что она является центром, вокруг которого группируется вся деятельность, поведение, творчество человека. По А. А. Ухтомскому, самой важной для человека

является доминанта постоянного нравственного совершенствования, творчества, поисков истины. Поэтому она является одним из важнейших механизмов самовоспитания. Он не только утверждал тезис о возможности и необходимости создания и управления доминантами поведения и психического развития, но и дал конкретные рекомендации относительно их воспитания и коррекции.

В процессе эксперимента было выделено шесть последовательных этапов актуализации и усвоения мотива достижения успеха:

- 1) привлечение внимания к содержанию курса;
- 2) получение студентами в ходе разнообразных игр и во время выполнения специальных упражнений опыта мышления, поведения, эмоционального реагирования, характерного для высокомотивированных индивидов;
- 3) усвоение студентами специальных понятий, означающих различные компоненты мотива достижения;
- 4) сопоставление данного мотива каждым студентом со своим идеалом, со своими основными духовными ценностями и личное одобрение мотива;
- 5) практическое использование студентами приобретенных знаний в реальных жизненных ситуациях;
- 6) самостоятельное поведение студентов в соответствии с усвоенным мотивом.

Важное место на занятиях уделялось формированию умений и навыков успешного лидера, личного опыта при осуществлении профессиональной деятельности, а также коррекции и развитию мотивационных, эмоциональных, поведенческих установок. Задание тренингов состояло в формировании позитивной оценки своего «Я», направленного воображения, уверенности в себе, управления своими мыслями и чувствами. При этом преподаватели обращали специальное внимание на позитивность общения со студентами, а также на оптимистичность обучения, укрепления веры в себя, свои

возможности, что создавало особенную доверительную атмосферу, повышало активность участников.

Во время эксперимента преподаватели постоянно стремились к актуализации у будущих лидеров мотивов достижения: поддерживали их стремление достичь высоких результатов в деятельности, создавая ситуации успеха, выставляя авансовые оценки, подбирая индивидуальные задания и т. д. Ориентированная тематика тренинговых упражнений и заданий: «Успехи в прошлом», «Эмоциональное насыщение», «Новое имя», «Одобрение», «Избегание неудачи», «Сформируй позитивный Я-образ» и т. д. Во время проведения тренингов важным является настрой, особая доверительная атмосфера, активность участников.

Методы формирования мотивации достижения сводились к таким процедурам: психолог или специально подготовленные педагоги объясняли студентам, как рассуждает, говорит, действует человек с высокоразвитой мотивацией достижения. Они пытались влиять на все три детерминанты: посредством изучения желательных образцов поведения, одобрения и знака уважения, обучения на примере ведущего программы, а также с помощью самонаблюдения, составления протокола и вербализации всех релевантных мотиву достижения поведенческих и когнитивных элементов. Также предлагали студентам написание сочинений соответствующей профессионально ориентированной тематики («Моя мечта и пути ее достижения» «Что необходимо для достижения успеха и что я делаю для этого», «Моя будущая карьера» и т. д.). Предполагается, что использование студентами в ходе написания сочинений соответствующих знаний, полученных во время чтения лекций, и научных категорий, которые при этом использовались, интенсифицирует развитие соответствующих мотивационных образований (в частности, потребности достижения и мотивации учения). Большую роль преподаватели уделяли созданию на занятиях проблемных ситуаций и трудностей, которую они не могут преодолеть с помощью имеющегося у них запаса знаний.

Разработанное и экспериментально проверенное научно-методическое обеспечение формирования мотивации достижения успеха у студентов способствовало осознанию ими значимости профессионального успеха, четкого определения своих потребностей, интересов, ценностей, возможностей, а также формированию у будущих специалистов позитивной мотивации и уверенности в своей самоэффективности. Перспективными для этого является создание ситуаций успеха в учебно-познавательном процессе.

*Создание ситуаций успеха.* Для достижения поставленных целей в образовательном процессе необходима разработка его организационно-содержательной модели, в которой на каждой ступени должны создаваться условия для формирования успешности, социального оптимизма обучающихся. Это предполагает проектирование и реализацию на практике такой педагогической системы, которая была бы адекватна когнитивным и эмоционально-волевым состояниям учащихся, что требует использования технологий создания ситуаций успеха. Ситуация успеха – это целенаправленный, специально организованный комплекс условий, позволяющий достичь значительных результатов в деятельности учащегося, которые сопровождаются позитивными эмоциональными, психологическими переживаниями [5].

Концепция создания ситуаций успеха была предложена в 80-е годы прошлого столетия группой ученых, которыми руководил А. С. Белкин. Они исходили из того, что чувство переживаемого успеха способствует развитию уверенности человека в себе, повышению его самооценки, собственной значимости. Оно может коренным образом изменить состояние учащегося, ритм и стиль его жизнедеятельности, взаимоотношений с окружающими. Таким образом, состоявшийся успех предусматривает оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности [5, С. 81].

Ситуация успеха, по мнению В. А. Сластенина, стимулирует учебную деятельность. Надежным путем создания такой ситуации он считает

дифференцированный подход к определению содержания деятельности и характера помощи обучающимся при ее осуществлении. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех становится устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности, её резервы и потенциал.

Результаты исследований, проведенных в педагогических коллективах, где активно используются технологии создания ситуаций успеха, свидетельствуют о том, что успех в том или ином виде деятельности является активным формирующим началом. Переживание радости, удовлетворения, признания сглаживает аффективные реакции, последствия конфликтных ситуаций. При этом состояние успеха – это эмоциональная удовлетворённость человека процессом и результатами своей деятельности, а также своим социальным статусом и ролью в коллективе. Оно создаёт отношения позитивного сотрудничества между студентами и преподавателями.

В процессе теоретического и практического поиска эти коллективы создают условия для полноценного развития обучающихся благодаря удовлетворению их потребности в самореализации и самоутверждении. Они строят свою образовательную систему исходя из положения о том, что для развития человека необходимо постоянное стимулирование и направленное педагогическое подкрепление. Достижение успеха рассматривается как получение конкретного результата, признанного значимым для индивида. Поэтому создание ситуаций успеха – необходимое условие процесса обучения и воспитания, способ формирования и развития мотивации достижения учеников.

Известно, что важным условием творческого развития человека является вера в свои силы, что невозможно без получения опыта достижения и переживания успеха. Организуя ситуации успеха и различные мероприятия, в которых может проявить себя каждая личность, педагоги оказывают помощь в

её саморазвитии. В связи с поставленными задачами в этих коллективах разрабатывается психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, которое обеспечивает условия для успешной деятельности субъекта обучения, формирования его социального оптимизма. Авторами был сделан вывод о том, что создание целенаправленных ситуаций успеха является способом активизации личностного потенциала тех, кто обучается.

Организация сотрудничества между преподавателями и учащимися, создание отношений доверия и взаимопонимания, переживание радости и успеха активизируют процесс обучения, формируя уверенность в себе и уважение друг к другу. Это позволяет преподавателю ориентироваться на успех студента и создавать специальные ситуации, способствующие переживанию им эмоционального подъема. Такое сотрудничество способствует личностному росту обучающихся, а также даёт возможность реализовать одну из главных задач учебно-воспитательного процесса – помочь им осознать свои возможности и поверить в себя.

Известно, что возраст от 18 до 25 лет является одним из наиболее сенситивных периодов, который характеризуется наиболее высокой степенью принятия социального и профессионального опыта, активизацией памяти, внимания, мышления. Этот возраст является благоприятным для формирования качеств успешного специалиста. По мнению Б. Г. Ананьева, который внес большой вклад в изучение студенчества, изменение мотивации, всей системы ценностных ориентаций, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией, с другой, – выделяют этот возраст как центральный период формирования характера и интеллекта [2].

Успешное овладение специальностью означает для студента не только наличие профессиональных знаний и умений, но и его собственный личностный рост. Большую роль при этом играет процесс самопознания и профессионального самоопределения. Студент в процессе обучения имеет благоприятные возможности для понимания самого себя, смены своей «Я-

концепции», саморазвития и самосовершенствования. Коррекция Я и его позитивное подкрепление помогает студентам преодолеть внутренние барьеры и способствует их личностному росту.

Эффективность подготовки будущего специалиста, реализация его личностного потенциала связана также с формированием способности студентов к самооценке, самопрограммированию, самоконтролю, саморазвитию и самосовершенствованию. Этому способствует организация систематического мониторинга его личностного и профессионального развития с помощью анкетного опроса. Необходимо выявить параметры, измеряя и анализируя которые, преподаватель может следить за процессом обучения, моделировать его содержание, оценивать его эффективность.

### **1. Качества личности, способствующие или препятствующие достижению успеха [18]**

Качества личности, способствующие достижению успеха	Качества личности, препятствующие достижению успеха
Интернальность – высокая ответственность за жизненные ситуации, рассмотрение себя, своих действий как источник и причину успехов и неудач	Экстернальность – процесс и результат рассмотрения внешних факторов в качестве причин и источников собственных успехов и неудач
Средний или высокий уровень потребности в достижениях	Низкий уровень потребности в достижениях
Умеренная личностная тревожность	Низкая или высокая личностная тревожность
Адекватная самооценка	Завышенная или заниженная самооценка
Общечеловеческие ценности – доброта, гуманизм, справедливость, сострадание по отношению к ближним	Эгоизм, подозрительность, закрытость, ориентация на собственное Я
Высокий уровень физического и психологического здоровья	Низкий уровень физического и психологического здоровья
Высокий или средний уровень коммуникативных умений	Низкий уровень коммуникативных умений
Умения самостоятельной оценочной и рефлексивной деятельности учащихся	Низкий уровень рефлексивных и оценочных умений
Интегрированное качество – социальный оптимизм, стремление к достижению успеха	Интегрированное качество – социальный пессимизм

Г. В. Никишина, Л. В. Чуприна предложили перечень качеств личности, способствующих или препятствующих достижению успеха, которые приведены в табл. 1. Данные качества положены ими в основу программы конструирования содержания образования, а также психолого-педагогического сопровождения учебного процесса [18].

Цель любой педагогической системы – достижение успеха и самореализация, как обучающимся, так и преподавателем. Программа индивидуализированной педагогической помощи со стороны преподавателя осуществляется с помощью постановки целей и задач, создания той или иной ситуации успеха, выбора форм, методов и приёмов, которые бы активизировали потенциально существующие положительные качества личности. Известно, что необходимыми условиями успешности в любой деятельности являются также духовное здоровье и эмоциональное благополучие человека. «Сфера интеллектуальной жизни тесно сливается со сферой моральной, и каждая неудача в обучении воспринимается как горькая неприятность», – писал В. А. Сухомлинский [26, С. 588]. Учитывая это, основную задачу педагога он усматривал в том, чтобы постоянно развивать у детей положительное чувство удовлетворения учением, чтобы из того чувства возникло и утвердилось эмоциональное состояние – страстное желание учиться

Для этого педагог должен организовать учебно-воспитательный процесс так, чтобы, удовлетворяя природные потребности учеников в познании окружающего мира, общении и самореализации, обеспечить получение ими положительных эмоций. Переживание радости, успеха – явления, которые вызывают чувства самодостаточности, психологической комфортности, эмоциональной стабильности. Целенаправленно создавая такие ситуации, учебное заведение закладывает фундамент этической и духовной стойкости личности, способной противостоять жизненным невзгодам. Для этого надо побуждать обучающихся к активной деятельности, создавать такие условия, которые дадут им возможность ощутить вкус победы над трудностью, формировать у них убеждение в том, что им все по силам, что они владеют



неограниченными возможностями духовного и физического роста. При этом понимание мотивов своих действий побуждает обучающихся ставить перед собой цели и не жалеть усилий для их достижения. Это повысит самооценку и уверенность в себе, помогая студентам утвердиться в выполняемых ими видах деятельности.

Достижение успеха в учебной деятельности затруднено рядом обстоятельств, среди которых можно назвать недостаток знаний и умений ученика, психологические и физиологические особенности его развития, слабую саморегуляцию и др. Поэтому создание ситуации успеха необходимо для субъективного переживания обучающимися удовлетворения от процесса и результата самостоятельно выполненной работы. В этом случае ситуация успеха является своеобразным «пусковым механизмом» дальнейшего развития личности. Создавая целенаправленно воспроизводимые ситуации проживаемого успеха, вуз таким образом закладывает фундамент нравственной и духовной устойчивости личности, готовой к творческой самореализации и способной противостоять жизненным невзгодам.

Развитие установок на достижение успеха предусматривает приобретение опыта совместной деятельности преподавателей и студентов в достижении образовательных целей. Технологически эта помощь обеспечивается рядом операций, которые осуществляются в психологической атмосфере радости и одобрения, создаваемыми вербальными и невербальными средствами. При этом подбадривающие слова и мягкие интонации, мелодичность речи и корректность обращений так же, как открытая поза и доброжелательная мимика, создают в их сочетании благоприятный психологический фон, помогающий студентам справиться с поставленной перед ними задачей.

Для достижения желаемых результатов используют различные ситуации успеха: «Снятие страха», «Персональная исключительность», «Оценка», «Авансирование успешного результата», «Внесение мотива», «Мобилизация усилий или педагогическое внушение», «Ориентация на другого»,

«Персональная ответственность» и другие. Примером могут служить видео-уроки, уроки-тренинги по выявлению мотивации достижения, открытые уроки с дальнейшим анализом и самоанализом, познавательные-воспитательные мероприятия и т. п.

Таким образом, авторами был сделан вывод о том, что создание целенаправленных ситуаций успеха в образовательном просторе является способом активизации личностного потенциала тех, кто обучается. Важную роль при этом выполняет педагог. В этой модели раскрывается идея, в соответствии с которой развитие человека в обществе, преобразование социального в индивидуальное происходит в процессе совместной деятельности взрослых и детей. Эти принципы реализуются также в новом демократичном направлении – педагогике сотрудничества, которая в некоторых научных источниках называется педагогикой толерантности, а ученый-педагог И. А. Зязюн назвал её «педагогика добра» [11]. Профессионально-педагогическое сотрудничество – это система приемов органичного социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся, содержанием которой является обмен информацией, познание друг друга, организация и коррекция их отношений в коллективе, обмен ролями, совместные переживания. Реализация такого обучения предполагает использование знаний психологии преподавателями, понимания роли психологии в учебно-познавательном процессе. В настоящее время, как показывает опыт, многие из преподавателей, оставленных сразу после окончания вуза на кафедре, и не имеющих педагогического образования, ощущают острый дефицит знаний основ психологии. В связи с этим необходимо их совершенствование в этой области.

**1.3.2. Понятие и сущность формирования коммуникативного компонента лидерского потенциала.** В современных условиях обществу требуется человек нового типа: социально активный, эрудированный во многих сферах знаний, мастерски владеющий искусством общения, диалога, убеждения, то есть коммуникативной компетентностью. Такой личностью

должен стать лидер, который силой своего авторитета может направить энергию группы на решение поставленных задач, влиять на последователей, способствовать эффективному общению с ними.

Областью общения, которая находится в фокусе деятельности лидера, является деловое взаимодействие, важным условием которого является становление и выстраивание между ним и подчиненными эффективных организационно-управленческих отношений. Психология межличностных отношений предполагает постижение одним человеком другого. При этом она исходит из того, что воспринимаемый активен и может скорректировать впечатление посредством обратной связи, которая всегда присутствует в живом межличностном общении. Смысл этого механизма состоит в том, что любая информация, присутствующая в общении, как бы удваивается, приобретает иные смысловые оттенки в зависимости от личных позиций участников общения. Без механизма обратной связи понимание человека человеком было бы невозможно, потому что диалог между ними – это встречное движение общающихся людей, в ходе которого они не только воздействуют друг на друга, но и изменяют самих себя. Эффективность этого процесса в значительной мере зависит от знания методологии и технологии коммуникативной компетентности.

Понятие «коммуникация» происходит от латинского слова «communis» (общий) и означает «общее, разделяемое со всеми». Это процесс обмена значением, смыслом, данными, информацией, эмоциями, что осуществляется с помощью вербальных способов (слов) и невербальных (сигналов). Коммуникация – процесс двустороннего обмена информацией, который приводит к взаимному пониманию. Если это не достигается, значит, коммуникация не состоялась. В ходе общей деятельности человек сознательно и неосознанно изучает и познает другого человека, в результате чего может возникнуть взаимопонимание. Это когнитивный процесс установления связи между людьми, или способность понимать содержание и значение мотивов поведения, личностные помыслы партнера по взаимодействию. Познание

других людей в процессе коммуникации предполагает формирование представления о человеке, которое включает характеристики его внешности, внутреннего мира, его качеств и способностей, характера и темперамента, его отношения к себе и другим людям и т.п.

Работа руководителей современного бизнеса – это, главным образом, общение, непосредственное и опосредованное, причем общение, которое включает и деловые обсуждения, и неделовые беседы, «малый разговор» о личных интересах, семье, хобби и др. Коммуникация является необходимой составляющей любого управленческого процесса. По утверждению Дж. Коттера, работа руководителей современного бизнеса – это, главным образом, общение (на 70–90 %), причем общение, которое в строгом смысле нельзя назвать «деловым». Данные о том, что около 80 % работы менеджера посвящается общению, приводятся и в других работах [30]. В деловом взаимодействии постепенно усиливается роль письменного и иного знакового общения через Интернет. Переписка по электронной почте занимает 17–20 % рабочего времени обследованных российских менеджеров. Усиливается роль общения производителя и клиента в их совместной деятельности по созданию услуг. Границы между деловым, социально-ролевым и неделовым межличностным общением размываются.

Коммуникативный спектр выполняемых руководителем-лидером функций очень велик: от информирования до углубления понимания поставленных задач и поиска инновационных решений. Он фокусирует свое внимание на вопросах стабильности, результатах деятельности. При этом руководитель-лидер много внимания уделяет передаче знаний, опыта, информации об организации, разъяснению возникающих вопросов, подчеркивая необходимость расширения компетенций подчиненных, активизации их способности к саморегуляции и самоконтролю, нахождению новых возможностей для личностного роста. Он помогает совершенствовать базовые умения последователей, способствует выходу за пределы стереотипов, привычных представлений и убеждений. Если руководители не выполняют

должным образом эти функции, то работники могут трудиться на уровне формальной ответственности, не затрачивая особых усилий и не проявляя заинтересованности в высоких результатах деятельности. Лишь когда они преданы своему делу, то работают с максимальным энтузиазмом, не жалеют усилий для достижения поставленных целей.

Руководители обязаны поддерживать развитие причастности подчиненных к общему делу как основы совместной работы, создавать команду людей, заинтересованных в высоких результатах деятельности. Не все члены группы могут входить в команду. Команда – это способ взаимодействия членов группы, характеристика их коммуникаций. Это процесс общего поиска и признание ценностей группы, видения и стратегии деятельности, правил взаимодействия на основе уважения, доверия, причастности, преданности, ответственности, поддержки. Характер и результат этого взаимодействия зависит от роли руководителя и уровня развития команды.

Характер коммуникации в управленческом процессе свидетельствует об установках, подходах, организационной культуре, а также об уровне подготовки её участников. Поэтому в процессе обучения следует формировать не только профессиональные знания, умения и навыки их освоения и передачи, но и опыт эффективной коммуникации между членами, оказания влияния на них. Современные исследователи уделяют много внимания проблеме формирования коммуникативной компетентности. Анализ этого понятия показал неоднозначность его толкования в современной педагогической и психологической литературе. Одни исследователи понимают под этим понятием способность (И. А. Зимняя, Л. Д. Столяренко и др.), другие – совокупность знаний, умений, навыков (В. И. Жукова, И. Н. Зотова, В. Н. Куницина, М. Р. Львов, В. Петрук и др.), адаптивность и владение средствами поведения (Ю. Н. Емельянов, Ю. Н. Жуков, О. В. Крючкова, Л. А. Петровская, Е. В. Сидоренко и др.).

Мы под коммуникативной компетентностью понимаем способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для

эффективной коммуникации характерно достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения. Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [21, С. 411]. Коммуникативная компетентность связана с большим разнообразием качеств личности, которые являются предметом изучения ученых. Она обусловлена уровнем коммуникативной культуры, что предполагает:

- возможность прогнозировать коммуникативную ситуацию (М. С. Каган, О. М. Эткин);
- программировать процесс общения, опираясь на особенности коммуникативной ситуации (И. Я. Лернер, Н. Ф. Талызина);
- осуществлять социально-психологическое управление процессами общения (О. Л. Журавлев, В. Ф. Рубахин, О. В. Филиппов, К. В. Шорохова и др.).

В результате анализа работ различных авторов, изучающих коммуникативную компетентность, И. Н. Зотова выделяет следующие её компоненты:

- коммуникативные знания – это знание о коммуникативных методах и приемах, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций;
- коммуникативные умения – речевые умения, умение гармонизировать внешние и внутренние проявления, умение получать обратную связь, умение преодолевать коммуникативные барьеры и др. Выделяют группу интерактивных умений: умение строить общение на гуманной, демократической основе, инициировать благоприятную эмоционально-психологическую атмосферу в процессе взаимодействия; умение самоконтроля и саморегуляции, умение организовывать сотрудничество, умение руководствоваться принципами и правилами профессиональной этики и этикета. В группу социально-перцептивных умений входят: умение адекватно

воспринимать и оценивать поведение партнера в общении, распознавать по невербальным сигналам его состояния, желания и мотивы поведения, составлять адекватный образ другого человека и самого себя;

- коммуникативные способности – индивидуально-психологические свойства личности, отвечающие требованиям коммуникативной деятельности и обеспечивающие ее быстрое и успешное осуществление [13].

Будущий лидер-руководитель должен владеть такими способностями к эффективной коммуникации:

- четко, последовательно и логично излагать свои мысли и убеждения;
- поддерживать социальную сеть деловых и личностных контактов как предпосылку психического здоровья и делового успеха;
- в зависимости от ситуации выбирать наиболее соответствующие информационные средства и каналы коммуникации;
- убеждать, аргументировать, вести результативные деловые беседы;
- доводить информацию к исполнителям, держать их в курсе дел, заинтересовывать в решении проблем;
- эффективно использовать невербальные средства общения;
- противостоять манипуляции, преодолевать барьеры общения;
- создавать собственный имидж, совершенствовать его составляющие: внешний вид, манеры, уверенность в себе, позитивную энергетику.

Л. А. Петровская обращает внимание на три уровня адекватности партнёров: коммуникативная, интерактивная и перцептивная. Следовательно, можно говорить о различных видах компетентности в общении. Автор считает, что именно гибкость в адекватной смене психологических позиций является одним из существенных показателей компетентного общения [19].

Таким образом, коммуникативная компетентность представляет собой интегральное, относительно стабильное, целостное психологическое образование, проявляющееся в индивидуально-психологических, личностных особенностях поведения и общения конкретного индивида. Несмотря на

различие в понимании её составляющих, все авторы сходятся во мнении, что по существу она представляет собой способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В связи с этим коммуникативная компетентность играет большую роль в формировании готовности лидеров-менеджеров к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в высшем учебном заведении.

Задача вуза – дать студентам не только представление о социально-ролевом взаимодействии в группе, но и обеспечить за годы обучения формирование коммуникативного компонента лидерского потенциала. Для этого необходимо овладение определенными нормами общения, поведения, стратегией, тактикой и техникой эффективного общения; усвоение социально-психологических эталонов, стереотипов поведения.

Для формирования коммуникативного компонента лидерского потенциала представляют интерес изучение факторов, влияющих на его формирование, а именно:

- вербальный (словесный) – это слова, речь человека;
- паралингвистический – связанный с речью, но не являющийся ею. Это громкость, быстрота речи, интонации, паузы, смешки, зевки, покашливание и т.п.;
- невербальный (несловесный) – взаимное расположение собеседников в пространстве, их позы, жесты, мимика, направление взгляда, прикосновение, а также зрительные, слуховые и другие сигналы, которые человек передает с речью.

Большую роль в процессе формирования коммуникативного компонента лидерского потенциала играют навыки вербальных коммуникаций: речь человека, слушание, чтение и письмо.

Среди факторов, влияющих на эффективность общения, первыми выделяются навыки вербальных коммуникаций: слушание, речь, чтение и письмо. Приведенная ниже таблица 2 представляет некоторые характеристики этих навыков [17, с. 66]:



## 2. Характеристики коммуникативных навыков [17]

Навыки	Слушание	Речь	Чтение	Письмо
Усвоение	Во-первых	Во-вторых	В-третьих	В-четвертых
Использование	Наибольшее	Следующее по значимости	Предпоследнее по значимости	Последнее по значимости
Все время коммуникаций =100 %	45 %	30 %	16 %	9 %
Обучение	Последнее по уделяемому вниманию	Предпоследнее по уделяемому вниманию	Следующее по уделяемому вниманию	Важнейшее по уделяемому вниманию

Специалисты утверждают, что овладев мастерством литературной и деловой речи, можно:

- улучшить качество передаваемой и получаемой информации;
- повысить уровень понимания при деловом общении;
- решать самые разные проблемы при помощи последовательно задаваемых вопросов;
- контролировать собственные чувства, не придавать слишком большого значения поверхностной структуре языка;
- научиться определять, что думают и чувствуют другие;
- оказывать влияние на результаты переговоров;
- увлечь партнеров своими идеями и убедить их в своей правоте.

Мастера человеческой коммуникации используют ту модель мышления, которую предпочитают их собеседники, по крайней мере, на начальных этапах разговора. Используемый нами разговорный стиль характеризует то, как мы общаемся с другими людьми и, вероятно, точно так же мы мысленно разговариваем с самим собой. Следует научиться вести внутренний диалог, что поможет проверить свои мысли и чувства. Научившись распознавать и выявлять формы разговорных моделей, мы не только улучшим качество нашего общения, но и научимся осознавать, чего именно мы хотим добиться, проводя проверку своих мысленных диалогов. Искусные в общении люди мастерски

владеют языком. Чем богаче и непринужденнее наша речь, тем лучше мы сможем распоряжаться своими чувствами, своей жизнью. Навыки устной речи чрезвычайно важны в процессе общения. Именно на них основано умение убеждать собеседника и оказывать на него влияние.

Практика показывает, что повышению эффективности вербальных коммуникаций способствует улучшение навыков слушания. Слушать означает больше, чем слышать. По существу слышать – это означает физически воспринимать звук. «Слушать» же означает воспринимать звук определенного значения. Слушание – волевой акт, включающий также и высшие умственные процессы. Это активный процесс, требующий внимания к тому, о чем идет речь, поэтому он требует постоянных усилий и сосредоточенности на предмете разговора, желания услышать, внимания к собеседнику. При этом слушать и воспринимать означает не отвлекаться, поддерживать постоянное внимание, устойчивый визуальный контакт и использовать позу как средство общения.

Психологи разработали технику так называемого активного слушания, которая основана на двух базовых положениях:

1. Слушатель принимает на себя обязательство помочь говорящему более полно выразить свои мысли и чувства. Таким образом, слушатель становится активным участником коммуникации.

2. Слушатель стремится не формировать суждений, возражений или рекомендаций, пока говорящий полностью не выразит свои мысли и чувства. Воздерживаться от формирования суждений целесообразно лишь до того времени, пока слушатель не получит всю необходимую информацию. Причина этого требования состоит в том, что как только у человека складывается какое-то мнение или возражение, он перестает слушать. Активное слушание принципиально отличается от интервью, в ходе которого ведущий направляет говорящего, чтобы услышать то, что ему интересно.

Результаты обследования множества людей указывают на то, что достаточными навыками слушать обладают немногие. Одним из наиболее важных моментов в любом слушании является момент обратной связи,

благодаря которому у собеседника создается ощущение, что он говорит не в пустоту, а с живым человеком, который слушает и понимает его. Причем в любом высказывании существует, по крайней мере, два содержательных уровня: информационный и эмоциональный, поэтому обратная связь тоже может быть двух видов – отражение информации и отражение чувств говорящего. Каждый человек хочет видеть в своем собеседнике внимательного и дружески настроенного слушателя.

Приемы правильного слушания [4, С. 8-15]:

1. Выясните свои привычки слушать.

2. Не уходите от ответственности за общение. Помните, что в общении всегда участвуют два человека: один говорит, другой – слушает, причем в роли слушающего каждый должен выступать попеременно. Если вам неясно, о чем говорит собеседник, вы должны дать ему это понять.

3. Будьте физически внимательными. Повернитесь лицом к говорящему. Поддерживайте с ним визуальный контакт. Убедитесь в том, что ваша поза и жесты говорят о том, что вы внимательно слушаете.

4. Сосредоточьтесь на том, что говорит собеседник. Поскольку сосредоточенным внимание может быть недолго (менее одной минуты), слушание требует сознательной концентрации внимания. Помочь в этом может ваше физическое внимание и речевая активность.

5. Старайтесь понять не только смысл слов, но и чувства собеседника. Слушайте то и другое.

6. Наблюдайте за невербальными сигналами говорящего. Следите за выражением лица говорящего и за тем, как он поддерживает с вами визуальный контакт. Следите за тоном голоса и скоростью речи.

7. Придерживайтесь одобрительной установки по отношению к собеседнику. Это создает благоприятную атмосферу для общения. Чем больше говорящий чувствует одобрение, тем точнее он выразит то, что хочет сказать. Любая отрицательная установка со стороны слушающего вызывает защитную реакцию, чувство неуверенности и настороженность.

8. Старайтесь выразить понимание.

9. Слушайте самого себя. Когда вы озабочены или эмоционально возбуждены, то меньше всего способны слушать то, что говорят другие.

10. Отвечайте на просьбы соответствующими действиями.

Успешное лидерство зависит от умения слушать и умения говорить, от знания невербальных сигналов партнеров по общению, а также от способности приспосабливаться к ситуации. Для лидера умение слушать означает установить контакт и расположить к себе партнера по общению, понять его точку зрения и при необходимости уметь влиять на неё. Другим важным элементом качественного слушания является умение подстраиваться под своего собеседника, то есть устанавливать с ним раппорт. Создание ситуаций раппорта помогает сконцентрировать усилия на сходстве и на том, что объединяет. Это помогает снять сопротивление партнеров по общению, убрать недоверие, скепсис, страх и другие негативные эмоции. Неумение слушать является основной причиной неэффективного общения, поскольку именно оно приводит к недоразумениям, ошибкам и проблемам.

В процессе формирования коммуникативного компонента лидерского потенциала необходимо использовать весь арсенал эффективных способов коммуникации, знания стратегии и тактики конструктивного общения, его вербальных и невербальных навыков, умение понимать других людей и влиять на них, поддерживать благоприятные отношения в коллективе, избегать деструктивных конфликтов и т. п.

Основная цель коммуникативного процесса – обеспечение понимания информации, которая является предметом сообщений, что зависит в значительной мере и от компетентности включенных в него людей в области психологии общения. Для этого в НТУ «ХПИ» в процессе обучения базовые знания будущих специалистов по психологии были дополнены спецкурсами по формированию и развитию коммуникативной компетентности: «Этика делового общения», «Мастерство межличностных отношений», «Коммуникативная компетентность», «Стратегия и тактика личностного

влияния», «Управление конфликтами» и др. Но этого недостаточно для формирования коммуникативной компетентности в будущей профессиональной деятельности. Лидерам-руководителям надо не только знать о функциях делового общения, его стратегии и тактике, но и владеть практическими навыками коммуникативной компетентности.

Приобретение коммуникативного опыта происходит не только на основе непосредственного участия в актах взаимодействия с другими людьми. Существует множество путей получения сведений о характере различных ситуаций, проблемах межличностного взаимодействия и способах их решения. При этом следует использовать обсуждение результатов общения, участие в дискуссиях, выполнение различных ролей в процессе тренингов и т. д. Программы предусматривают обучение таким формам поведения, как умение слушать, говорить, влиять на других людей, помогать им, знание невербальных сигналов.

Очень эффективными являются формы групповой работы в стиле самоанализа, где участники получают возможность проверить своё представление о коммуникативных ситуациях в процессе сравнения мнений всех членов группы. Важным преимуществом групповых форм работы является создание новых средств анализа, их использование в процессе формирования, а значит, и возможность постоянной корректировки. Большим преимуществом группового анализа является то, что здесь могут быть использованы единые процедуры диагностики и совершенствования системы средств ориентирования коммуникативных действий.

Групповой тренинг является хоть и эффективным, но далеко не единственным способом развития коммуникативной компетентности. Человек овладевает внутренними способами регуляции коммуникативного действия, овладев культурным наследием, наблюдая поведение других людей. В частности, процесс наблюдения позволяет выявить систему правил, руководствуясь которыми люди организуют своё взаимодействие, понять, какие правила способствуют, а какие препятствуют успешному протеканию

коммуникативных процессов. Не случайно наблюдение за коммуникативным поведением других людей рекомендуется в качестве эффективного способа повышения собственной компетентности.

Важным моментом процесса формирования этих навыков является воображаемое проигрывание своего поведения в различных ситуациях. Планирование своих действий «в уме» является составляющей частью нормального прохождения коммуникативного действия. Способность человека действовать «в уме» может быть целенаправленно использована для обеспечения «контролируемой спонтанности», что является важной характеристикой компетентного поведения.

В процессе формирования эффективного делового общения широко внедряются деловые игры, которые имеют значение для моделирования систем отношений, совершенствования управления, принятия плановых и производственных решений. Учебные деловые игры дают возможность внести в обучение предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. Игровые ситуации эффективно способствуют обучению межличностному общению, поскольку позволяют студентам апробировать различные модели поведения, наблюдать за поведением других, искать оптимальные стратегии общения. При этом в процесс обучения были внедрены такие деловые игры, как «Проведение деловых совещаний», «Ведение деловых переговоров» с использованием имитационных компьютерных программ; создание, анализ, решение, моделирование и проигрывание разнообразных имитационных ситуаций профессионального характера («Принятие управленческого решения», «Стратегия устранения конфликтов»), что давало возможность приблизить учебный процесс к условиям профессиональной деятельности, пережить чувство удовлетворения от достижения успеха при решении задач профессионального характера.

Формирование коммуникативной компетентности в профессиональном общении невозможно без преодоления барьеров, которые могут стоять на пути к эффективной коммуникации. Существует общепринятая классификация

психологических барьеров общения: коммуникативные, которые делятся на логические, стилистические, семантические и фонетические; личностные и социально-психологических барьеры. Поэтому на следующем этапе обучения мы выясняли, какие существуют барьеры в общении и пути их устранения. Причиной появления барьеров могут быть особенность интеллекта собеседников, неодинаковое знание или понимание предмета, индивидуально-психологические особенности общающихся, что существенно мешает пониманию партнеров и достижению желаемой цели общения. Каждая из рассмотренных групп барьеров в общении определяет так называемую высоту препятствий, стоящую на пути между субъектами взаимодействия. Поэтому будущему руководителю-лидеру необходимо знание их преодоления, что позволит наладить контакты с подчиненными и создать соответствующие условия для плодотворного и эффективного общения.

Развивая коммуникативную компетентность лидера, необходимо формировать его способность учитывать существование в коммуникативной практике социально-перцептивных стереотипов. Он должен понимать, что эти стереотипы срабатывают в условиях дефицита информации по первому впечатлению. Существует целый ряд стереотипов, следуя которым молодой специалист может неадекватно воспринимать партнера по общению, что, безусловно, не будет способствовать эффективности общей деятельности. Поэтому важнейшим заданием является ориентирование будущих лидеров на необходимость проверять любую предыдущую информацию и стремиться не попадать под влияние установок, а строить представление о человеке на основе своего личного опыта общения с ним.

Универсальной единицей общения можно считать драму общения. Драма – это трудное задание, это «вызов», который необходимо преодолеть с помощью коммуникативных умений. Исследователем Е. В. Сидоренко было выделено четыре «драмы общения»:

1. Драма слушания (суть драмы: слушаю, но не слышу).
2. Драма понимания (суть драмы: слышу, но не понимаю).

3. Драма действия (суть драмы: понимаю, но сделать не могу).

4. Драма самовыражения (суть драмы: могу сделать сам, однако сформулировать, как это делается, я не могу) [25].

Преодолеть эти драмы можно с помощью коммуникативных умений. Активное слушание и регуляция эмоционального напряжения позволяют преодолеть драму понимания и, в некоторой мере, драму самовыражения и драму действия. Активное обсуждение, умение действовать, задавать открытые вопросы, выражать свои мысли и чувства также является важным в преодолении драм общения. Методы активного слушания помогают сосредоточить внимание, «разговорить» партнера, услышать и понять его. Это возможно лишь тогда, когда собеседники не только знают соответствующие коммуникативные техники, но и грамотно применяют их. Таким образом, преодолевается драма слушания, драма понимания, драма действия и драма самовыражения.

На мастер-классе было рассмотрено преодоление драм с помощью коммуникативных умений (техники активного слушания, регуляции эмоционального напряжения, постановки открытых, закрытых и альтернативных вопросов, создание маленького рассказа). Участники познакомились с основными принципами эффективного общения, правилами успешной коммуникации. Группе участников были предложены следующие методики определения коммуникативной компетентности: методика для определения уровня коммуникативного контроля в общении (тест «Уровень коммуникативного контроля в общении»), диагностика уровня эмпатийных способностей (методика В. В. Бойко), методика КОС (В. В. Синявского и Б. А. Федоришина). Также были проведены тренировочные упражнения, нацеленные на приобретение знаний и формирование умений делового общения будущих специалистов-лидеров.

Тренинг коммуникативной компетентности заключается в выработке таких умений [21, С. 445-447]:



– психологически верно и ситуативно обусловленно вступить в общение;

– поддерживать общение, стимулировать активность партнера;

– точно определить «точку» завершения общения;

– максимально использовать социально-психологические характеристики коммуникативной ситуации для реализации своей стратегической линии;

– прогнозировать возможные пути развития коммуникативной ситуации, в рамках которой разворачивается общение;

– прогнозировать реакции партнеров на собственные акты коммуникативных действий;

– психологически настраиваться на эмоциональный тон партнеров по общению;

– овладеть и удержать инициативу в общении;

– спровоцировать «желаемую реакцию» партнера по общению;

– формировать и «направлять» партнера в общении.

Известны также психотехнические умения, связанные с овладением процессами самомобилизации, самонастройки, саморегулирования:

– преодолевать психологические барьеры в общении;

– снимать излишнее напряжение;

– эмоционально настраиваться на ситуацию общения;

– психологически и физически «пристраиваться» к партнеру по общению;

– адекватно ситуации общения выбирать жесты, позы, ритм своего поведения;

– мобилизоваться на достижение поставленной коммуникативной задачи.

Программа психотехники общения включает упражнения на снятие мышечных зажимов, мышечных напряжений, на формирование мускульной свободы в процессе общения, на овладение навыками психофизической

саморегуляции суггестивным путем. Развитие же навыков произвольного внимания, наблюдательности – на развитие навыков невербального общения, на выполнение простейших коммуникативных действий, на формирование умения управлять вниманием партнеров по общению.

*Упражнения по формированию навыков привлечения внимания партнера* призваны способствовать овладению такими способами привлечения и удержания внимания:

а) организация в общении эффекта неожиданности, т.е. использование в общении или неизвестной ранее информации, или привлечение неожиданного способа взаимодействия;

б) организация «коммуникативной провокации», т.е. на короткое время вызвать у партнера по общению ситуацию несогласия с изложенной информацией, доводом, аргументом, а затем стимулировать поиск своей позиции и способа ее изложения;

в) гиперболизация как способ заострения внимания партнера по общению;

г) коммуникативное усиление ценностных аргументаций, которые доминируют у партнера по общению;

д) коммуникативное сопоставление всех «за» и «против», которое даст возможность организовать, а затем удержать внимание через изложение самых разнообразных, и часто противоположных, точек зрения;

е) ситуативное интервьюирование через постановку прямых вопросов ставит партнера по общению перед необходимостью включаться в коммуникативную деятельность;

ж) обращение к авторитету для поддержания собственных взглядов, выводов;

з) организация сопереживания через максимальное использование в общении экспрессивных средств, опоры на ассоциативность восприятия и жизненные интересы партнеров;

и) драматизация ситуации общения как столкновение интересов, борьба партнеров по общению.

Упражнения по формированию навыков переключения внимания партнеров предусматривают овладение такими способами: проблемно-тематическое переключение, событийное переключение, ассоциативное переключение, ретроспективное переключение, интонационное переключение и т. д. Упражнения по формированию навыков стимулирования внимания партнеров по общению предусматривают овладение способами эмоциональной и интонационной поддержки внимания, а также прямого вербального стимулирования.

Таким образом, изучение литературных источников и результатов собственного опыта формирования эффективного общения позволяют сделать следующие выводы:

1. Коммуникативная компетентность рассматривается большинством авторов как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в ситуациях личностного взаимодействия. В состав компетентности включаются когнитивные (ориентированность, психологические знания и перцептивные способности), исполнительские (социальные установки, опыт, система отношений личности) компоненты.

2. Источниками коммуникативной компетентности являются: врожденные особенности личности, воспитание, жизненный опыт, общая эрудиция и специальные методы обучения.

3. Диагностика является, в первую очередь, процессом самоанализа, а развитие – процессом самосовершенствования средств организации коммуникативного взаимодействия.

4. Одним из наиболее эффективных методов развития коммуникативной компетентности является тренинг, представляющий собой синтез всех активных средств обучения. Его эффективность подтверждается результатами исследования влияния тренинга на изменение уровня коммуникативной компетентности.

## Литература

1. Абульханова-Славская А. М. Представление личности об отношении к ней значимых других / А. М. Абульханова-Славская, В. Д. Гордиенко // Психологический журнал. – 2001. – № 5. – С. 44.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – 2-е изд. – СПб. : Изд. Дом «Питер», 2001. – 263 с.
3. Аткинсон М. Наука и искусство коучинга: Внутренняя динамика / М. Аткинсон, Р. Т. Чоис : пер. с англ. – Киев : Companion Group, 2009. – 208 с.
4. Атватер И.Я. Вас слушаю... Советы руководителю, как правильно слушать собеседника ; сокр. вар. пер. с англ. / И. Я. Атватер. – 2-е изд. – М. : Экономика, 1988. – 110 с.
5. Белкин А. С. Ситуация успеха: книга для учителя / А. С. Белкин. – Екатеринбург : УГЛУ, 1997. – 186 с.
6. Бернс Р. Развитие «Я»-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
7. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 299 с.
8. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. – М., 1990. – 290 с.
9. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т. О. Гордеева // Современная психология мотивации ; под. ред. Д. А. Леонтьева. – М., 2002. – С. 9-18.
10. Грень Л. Н. Активизация потенциала студентов в процессе формирования их направленности на успешную профессиональную деятельность / Л. Н. Грень // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2008. – № 4. – С. 42-49.
11. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Теория и практика образовательной технологии. – М. : НИИ школьных технологий, 2004. – С. 65-93.

12. Занюк С. С. Теоретичні та практичні аспекти формування мотивації досягнення / С. С. Занюк // Педагогічні та психологічні науки. Луцьк : Вид-во Волинського державного університету. – 1998. – № 9 – С. 55-59.
13. Зотова О. Ю. Социально-психологическая безопасность личности : автореф. дис. д-ра. психол. наук : 19.00.05 / О. Ю. Зотова. – М., 2011. – 43 с.
14. Кондратьева М. В. Развитие мотивации достижения у студентов вузов : учеб.- метод. пособ. / М.В. Кондратьева. – Ставрополь : Изд-во Северокавказского ГТУ, 2005. – 104 с.
15. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
16. Михайличенко В. Є. Мотивація навчання і цілепокладання студентів / В. Є. Михайличенко, В. В. Полянська, Л. М. Грень // Ж. «Теорія і практика управління соціальними системами» Н. – Харків : НТУ «ХПІ», 2011, – № 2. – С. 67–76.
17. Модульная программа для менеджеров. Модуль 9. Лидерство и практические навыки менеджера. – М., 2000.
18. Никишина Г. В. Педагогика успеха: теоретические подходы и практика реализации / Г. В. Никишина, Л. И. Чуприна // Вестник ОГПУ. – 2006. – № 3. – 46 с.
19. Петровская Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. – М., 1989. – 216 с.
20. Романовский А. Г. Философия достижения успеха / А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2003. – 697 с.
21. Романовський О. Г. Мотивація досягнення як умова конкурентоспроможності майбутнього фахівця: навч. - метод. посіб / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, Л. М. Грень, С. М. Резнік. – Х.: НТУ «ХПІ», 2014. – 56 с.
22. Романовский А. Г. / Педагогика успеха: учебник // А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень. – Х.: НТУ «ХПИ», 2014. – 268 с. (на англ.яз.).

23. Романовский А. Г. Педагогика лидерства: монография /: А. Г. Романовский, В. Е. Михайличенко, Л. Н. Грень. – Х.: ФЛП Бровин А. В., 2018. – 500 с.
24. Сальков А. В. Взаимосвязь ценностного самоопределения и мотивации достижения у студентов университета / А. В. Сальков // Вестник ОГУ. – 2002. – № 2. – С. 111-119.
25. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2008. – 208 с.
26. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність. Вибрані твори : у 5 т. Т. 2. / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1976. – 634 с.
27. Ухтомский А. А. Избранные труды / А. А. Ухтомский. – Л. : Наука, 1978. – 356 с.
28. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
29. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C. S. Dweck. – Philadelphia, 1999.
30. Kotter J. P. The General Manager / J. P. Kotter. – N. Y.: Free Press, 1982.