

ГЛУХАНЮК Наталья Степановна

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА КАК  
СУБЪЕКТА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

19.00.13 – психология развития, акмеология

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
доктора психологических наук

Санкт-Петербург 2001

*Глуханюк*

Работа выполнена на кафедре теоретической и экспериментальной психологии Уральского государственного профессионально-педагогического университета (Екатеринбург)

Научный консультант - член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор Э.Ф.Зеер

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор В.А.Аверин

доктор психологических наук, профессор Л.А.Головей

доктор психологических наук, профессор А.К.Колеченко

Ведущая организация - Пермский государственный педагогический университет (г. Пермь)

Защита состоится «26» июня 2001 года в 17 часов на заседании диссертационного совета Д 212.199.18 в Российском государственном педагогическом университете им.А.И.Герцена по адресу: 191186, Санкт-Петербург, наб.р.Мойки, д.48, корп.11.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке Российского государственного педагогического университета им.А.И.Герцена.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Происходящие социо-культурные, политические, экономические изменения в нашей стране затрагивают все сферы жизни общества и каждого конкретного человека. Не является исключением и сфера профессионализации.

Процесс профессионализации перестает быть жестко социально нормированным процессом и требует от современного человека емкой самостоятельной работы по постоянному самоопределению и построению себя как профессионала. Особенно это относится к педагогу профессионального образования, так как именно от его способности быть субъектом профессиональной деятельности и жизни в целом во многом зависит развитие основных социальных систем – образования и занятости.

Со сменой требований к педагогу профессионального образования, меняются требования к процессу его профессионализации, что делает необходимым проектирование профессиональной и образовательной среды и соответствующего концептуального, теоретического и технологического обеспечения данного процесса. Разработка программ профессионализации педагога становится сегодня актуальной научно-практической задачей.

Проблеме профессионализации в современной психологии посвящено достаточно много исследований, которые определяют сущность и характеристики данного процесса (Н.П. Анисимова, В.А. Бодров, 1991; Д.А. Григорьев, 1998; А.И. Каптерев, 1990; А.К. Маркова, 1995, 1996; В.А. Машин, 1993, 1994; Ю.П. Поваренков, 1989, 1991; Е.С. Романова, 1992; А.И. Турчинов, 1998; В.Д. Шадриков, 1979, 1982 и др.). Рассматривают профессиональное становление как: овладение определенными знаниями, умениями, навыками, развитие профессионально-важных качеств, усвоение общественной деятельности (А.В. Карпов, 1988, 1991; Е.А. Климов, 1988; Н.Ф. Талызина, 1986; В.Д. Шадриков, 1979; Р.В. Шрейдер, 1979 и др.); процесс становления субъекта деятельности под влиянием познания, общения и труда, их разнообразных конвергенций (Б.Г. Ананьев, 1977, 1980; Л.А. Головей, 1996; Е.И. Степанова, 1995); процесс проектирования и организации профессионального развития и достижения его вершин (А.А. Деркач, 1995; А.М. Зимичев, 1998; Н.В. Кузьмина, 1989, 1990; В.Л. Маришук, 1999; А.К. Маркова, 1996; Н.Н. Нечаев, 1988; А.А. Реан, 1994; А.П. Ситников, 1994 и др.).

Наряду с этим в целом ряде исследований (Н.Г. Алексеев, 1987, 1991; Р.Г. Каменский, 1996; С.И. Краснов, 1995; И.С. Павлов, 1996; В.К. Рябцев, 1995 и др.) основными характеристиками профессионализации называются самоопределение, самосознание, целеполагание и рефлексивные способно-

целостного подхода (В.Г. Афанасьев, 1973; Л.А. Блюменфельд, 1980; В.А. Ганзен, 1985; В.П. Кузьмин, 1983).

В экспериментальной части исследования в качестве организационных методов использовались комплексный, сравнительный и метод поперечных срезов. Эмпирические методы подбирались для изучения подструктур субъекта в развитии. Использовались наблюдение, эксперимент, тесты, биографический и интерактивный методы. Методы обработки – математико-статистический, индивидуально-психологический.

К процессу эмпирических исследований были привлечены испытуемые с точек зрения успешности и динамики профессионального становления (всего 836 человек) кроме того в апробации методик и пилотажных исследованиях принимали участие более 600 человек, сгруппированные по типу квотной выборки. На этапе апробации технологического блока программы психологического сопровождения участвовали студенты (223 чел.), начинающие педагоги (83), педагоги профессионального образования со стажем работы более 10 лет (173 чел.).

#### *Научная новизна и теоретическая значимость работы.*

✓ Теоретически и экспериментально обоснована необходимость изучения профессионализации как одного из центральных процессов развития человека. Определено основное психологическое содержание и логика развития педагога в ходе его профессионализации: описаны основные закономерности, дан психологический анализ стадий профессионального развития, установлена его этапность. Профессионализация представлена как противоречивый процесс, обусловленный, с одной стороны, внутренним содержанием психики человека, а, с другой, содержанием самой педагогической деятельности, через которую он осуществляет взаимодействие с окружающим миром.

✓ Выявлена динамика состава и структуры педагогической деятельности на разных этапах ее развития. Определены основные характеристики субъекта, детерминирующие эффективность процесса профессионального развития.

✓ Исследована зависимость процесса профессионализации от сформированности психологической готовности, аутопсихологической компетентности и самосознания педагогов. Доказана необходимость и возможность формирования новообразований, доступных самоконтролю и неподвластных манипулированию.

✓ Изучены особенности протекания кризисов профессионального становления, обнаружено изменение их детерминации, установлено увеличение

влияния субъективных факторов, а также зависимость выбора стратегии выхода из кризиса от профессиональной зрелости педагога.

✓ Разработана система психологического сопровождения, позволяющая активизировать механизмы профессионального саморазвития.

Работа вносит определенный вклад в формирование теории профессионализации, отсутствие которой затрудняет использование данных психолого-педагогических исследований в практике профессионального образования. Раскрытие закономерностей профессионализации педагогов позволяет углубить понимание этого процесса у специалистов в других видах деятельности.

**Практическая значимость.** На основе результатов исследования разработана система психологического сопровождения профессионализации педагогов. Эта система включает конкретные методы, техники и технологии активизации процесса профессионального развития на разных его этапах.

Непосредственное практическое значение имеют подготовленные на основе результатов исследования программы и методики: аттестации обучающего персонала (1994 г.), мониторинга профессионального становления специалиста (1996 г.), стратегии и приемов профессионального самосохранения (1997 г.), формирования аутопсихологической компетентности педагога (1999 г.) и психологического сопровождения профессионально-педагогического образования (1999 г.).

Разработанные технологии используются для индивидуальных и групповых профессиональных консультаций. Исследовательские данные включены в программы курсов “Психология профессий”, “Психология профессионального образования”. На их основе разработаны авторские курсы “Акмеология” (1998 г.), “Мониторинг профессионального становления” (1996 г.), “Технологии профессионального самосохранения” (1997 г.).

**Апробация результатов исследования.** Основные положения по проблеме исследования докладывались и были обсуждены и одобрены на российско-американском семинаре “Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования” (Екатеринбург, 1993 г.), Мерлинских чтениях (Пермь, 1992, 1993, 1994), конференциях Российского психологического общества (Москва, 1994, 1996), всероссийских съездах психологов образования; (Москва 1995; Пермь, 1996), 1-й всероссийской научно-методической конференции “Развивающаяся психология основа гуманизации образования” (Москва, 1998), российских конференциях “Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании” (Екатеринбург, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999), 7-м симпозиуме “Квалиметрия человека и образования: методо-

логия и практика” (Москва, 1998), региональной конференции “Образование в Уральском регионе в XXI веке: научные основы развития” (Екатеринбург, 2000).

По теме исследования в печати опубликованы 87 работ.

***Основные положения, выносимые на защиту:***

1. Профессионализация педагога имеет сложный, противоречивый, неоднозначно детерминированный и выраженный этапный характер.

2. Педагогическая деятельность является целостной и развивающейся психологической реальностью; проектирование собственной деятельности и себя как профессионала – основной механизм профессионализации.

3. На процесс профессионализации влияют:

✓ психологическая готовность к педагогической деятельности как фактор успешной адаптации;

✓ сформированность профессионального самосознания и его изменение;

✓ аутопсихологическая компетентность как свойство инициирующее саморазвитие;

✓ противоречивые тенденции в профессиональном развитии – кризисы профессионального становления.

4. Необходимость психологического сопровождения процесса становления педагога и его стратегия.

***Структура и объем диссертации.*** Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов, списка литературы и приложений, изложена на 313 страницах машинописного текста, содержит 23 таблицы, 20 рисунков. Список литературы насчитывает 400 наименований, из них 46 на иностранных языках.

## **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ**

Во **введении** представлены предпосылки выбора проблемы, обоснована актуальность темы исследования, названы объект и предмет изучения, сформулированы цель, задачи и гипотезы исследования, представлена информация о методах, показаны научная новизна, теоретическое и практическое значение, даны сведения об апробации и внедрении результатов, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Методологические и теоретические основы проблемы профессионализации» представлен анализ данного процесса как направления развития человека, его детерминация, закономерности и противоречия, принципы и методы изучения педагога как субъекта профессионализации.

Понимание процесса профессионализации возможно только в рамках более широкого контекста развития человека в зрелом возрасте и привлечения категории развития в качестве центральной для объяснения этой психологической реальности. Поэтому, положив в основу анализа категорию развития, разработка проблемы профессионализации была предварена рассмотрением и обобщением теоретических подходов к вопросам развития человека, определению сущности, предпосылок, условий, механизмов и детерминант развития (К.А. Абульханова-Славская, 1991; Б.Г. Ананьев, 1980; Л.И. Анцыферова, 1980; ; Б.С. Братусь, 1980, 1997; Л.С. Выготский, 1984; В.В. Давыдов, 1986; В.П. Зинченко, Е.Б. Моргун, 1994; А.Н. Леонтьев, 1965; В.М. Розин, 1994; С.Л. Рубинштейн, 1946; Е.И. Степанова, 1981; 1995; В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, 1998).

В работе использовалась тройственная интерпретация категории развития как реального процесса, объяснительного принципа, а также цели и ценности культуры. Одним из теоретических оснований исследования был принят подход, в котором развитие определяется по сущности природы как созревание, по сущности социума как формирование и, главное, по сущности человека как саморазвитие. Саморазвитие рассматривается как способность человека становиться и быть субъектом своей жизни и деятельности.

Определены направления развития и наполнения понятия “профессионализация” в хронологическом и предметно-содержательном аспектах.

Рассмотрение профессионализации как двустороннего процесса, с одной стороны, вхождение человека в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, а с другой, как процесса активной реализации себя, непрерывного профессионального саморазвития, позволило выделить три направления его исследования: содержательное, динамическое и институциональное. Содержательное включает исследование двух сфер развития профессионала – деятельности и ее субъекта, и тесно связано с динамическим, которое описывает стадиальность процесса, его протяженность и место в системе координат жизненного пути. Динамический и содержательный аспекты взаимодействуют в определенном социальном поле, которое представлено социальными институтами и группами, последовательно включающимися в профессиональное развитие.

Отличительной чертой исследований проблемы профессионализации в отечественной психологии является сосредоточение усилий авторов на построение теоретической модели включения человека в профессиональную деятельность.

Процесс профессионализации рассматривается в связи с онтогенетическим развитием человека, его личностными качествами, местом и ролью способностей и интересов, формированием субъекта труда, проблемой жизненного пути и самоопределения, выявлением требований, предъявляемых профессией к человеку, становлением профессионального сознания и самосознания в рамках различных школ и направлений. Объединяющим различные подходы к исследованию профессионализации является положение о взаимном влиянии индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды, об этапности процесса, о зависимости личностного развития и профессионального становления (Е.М. Борисова, 1981; В.А. Вавилов, А.И. Галактионов, 1990; Е.П. Ермолаева, 1998; Е.А. Климов, 1988, 1996; А.К. Маркова, 1996; В.А. Машин, 1993; Л.М. Митина, 1995; ; С.Е. Пиняев, Н.В. Андреев, 1998; Ю.П. Поваренков, 1989, 1991; А.Р. Фонарев, 1996; и др.).

Обзор теоретических работ и результатов экспериментальных исследований различных сторон процесса профессионализации и развития человека в зрелом возрасте, имеющихся в “арсенале” отечественной психологической науки, позволяет сделать следующие выводы:

- ✓ процесс профессионализации в интерпретации отечественных исследователей достаточно разноречив и рассматривается как этап жизнедеятельности человека, центральный процесс его развития, процесс самопроектирования, как профессиональный онтогенез в зрелые годы и т.п.; соответственно неоднозначны методологические и теоретические подходы к исследованию проблемы профессионализации;

- ✓ несмотря на признание большинством авторов стадийности (этапности, цикличности) профессионализации, данные по периодизации достаточно противоречивы, как и сами основания, по которым она осуществляется;

- ✓ поиски движущих сил и источников развития разнонаправлены и разнородны и представлены в том или ином соотношении индивидуальными особенностями человека, внутренней средой личности, активностью, потребностью в самореализации; социокультурной средой, преобразованием (развитием) деятельности; многообразием неучтенных факторов, что затрудняет выделение и исследование ведущих детерминант профессионализации;

- ✓ значительный разброс наблюдается в определении целей профессионализации – это и усвоение деятельности, и преобразование ее субъекта, и психологические новообразования на каждой стадии, и интегральные личностные характеристики;



✓ разнообразны и разнородны результаты экспериментальных исследований психологических подструктур и их динамики в процессе профессионального развития, что затрудняет сравнение, а также не позволяет обобщать и дополнять их.

Отличительной чертой психологических теорий профессионального развития, именно этот термин определяет исследуемое нами явление в зарубежной психологии, является их методологическая автономия. Особое влияние на формирование концепций профессионального развития оказали оформляющиеся в зарубежной психологии теории личности, определившие их типологию (таблица 1).

*Таблица 1*

**Краткая характеристика основных зарубежных теорий профессионального развития**

	Направления				
	Дифференциально-диагностическое	Психодинамическое	Теории решений	Теории развития	Типологическое
<b>Авторы (представители) концепций и теорий</b>	Ф. Парсонсон, Г. Мюнстерберг	З. Фрейд, У. Мозер, Л. Зонди, Э.Роз	Х. Томэ, Г. Рис, П. Циллер, Д. Тидеман, О'Хара	Э. Гинзберг, Д. Сьюлер, У. Джейд	Д. Холланд
<b>Основание профессионального выбора и развития</b>	Индивидуальные особенности (свойства, качества)	Потребности	Система ориентировок в профессиональных альтернативах	Процессуальные характеристики онтогенетического развития	Самооценка личностного типа

На основании систематизации подходов зарубежных авторов к проблеме профессионального развития можно констатировать сходство их методологических позиций в поисках детерминант профессионального выбора, к которым относятся как биологические предпосылки, так и социальные факторы, а также свойства определяющие субъективную активность человека.

Отличительной чертой зарубежных теорий является поиск наиболее эффективных и универсальных характеристик личности, обеспечивающих профессиональное, а следовательно, и карьерное развитие, при учете прочих факторов, влияющих на него.

Вторым направлением анализа зарубежных концепций профессионального развития является их рассмотрение в рамках проблемы профессиональной карьеры, основные теории которой представлены в таблице 2.

Таблица 2

## Краткая характеристика основных зарубежных теорий карьеры

Подход	Теории, концепции	Авторы	Основания выбора и развития карьеры
Психодинамический	Психодинамическая модель выбора карьеры	И. Бордин	Генетические различия
	Личностная теория выбора карьеры	Э. Роз	Потребности
Подход развивающей перспективы	Развивающая концепция	Д. Сьюпер, Э. Гинзберг	Характеристики онтогенетического развития
Подход личностных черт	Теория приспособления к работе	Р. Девис, Л. Ловквист	Личностные особенности
	Теория выбора карьеры	Д. Холланд	Тип личности
Подход подкрепления	Теория социального научения	А. Митчелл, А. Бандура, Дж. Роттер	Самозфетивность, самооценка, локус контроля

Объединяющим различные подходы к исследованию профессионализации является положение об этапном характере данного процесса. Выделение стадий профессионального развития осуществляется по разным критериям. Одним из подходов является периодизация развития личности как субъекта деятельности, основанная на модели онтогенетического психического развития человека в период зрелости (Б.Г. Ананьев, 1972; Л.И. Анциферова, 1981; В.Б. Бунак, 1965; Л.А. Головей, 1996; В.Ф. Моргун, 1981; Е.И. Степанова, 1986).

Второе направление периодизации основано на таких критериях как отношение личности к профессии и уровень выполнения деятельности (Е.А. Климов, 1988, 1996; Т.В. Кудрявцев, 1985), социальная ситуация и ведущая деятельность (Э.Ф. Зеер, 1988; Т.Л. Ярышникова, 1987), уровень профессионализма (А.К. Маркова, 1996), соотношение профессиональной и ориентировочной деятельности (В.А. Машин, 1993; А.И. Подольский, 1987).

В последнее время разрабатываются модели личностно-профессиональной траектории развития по критерию социокультурной ситуации и ценностей педагога (Р.Г. Каменский, 1996) и культурно-ценностного и организационно-управленческого самоопределения педагогов-новаторов (С.И. Краснов, 1995).

Этапный характер становления человека как субъекта профессионализации отмечается отечественными авторами методологического анализа познавательной активности и жизнедеятельности (К.А. Абульханова-Славская, 1985, 1989, 1991, 1995; А.В. Брушлинский, 1994; Б.Ф. Ломов, 1984), концеп-

туальных основ психологии субъектности (В.А. Петровский, 1993, 1996), теоретических основ субъектогенеза (С.А. Огнев, 1997), а также исследователями динамики целеполагания в процессе профессионализации (Н.Г. Алексеев, Д.А. Григорьев, 1998).

Анализ проблемы периодизации позволяет отметить, что профессиональное развитие педагога происходит на протяжении всей профессиональной жизни и не ограничивается каким-либо одним периодом; профессиональное развитие неоднозначно детерминированный процесс, в котором происходит порождение новых форм деятельности, являющихся источниками развития; отечественные исследования профессионального пути связаны с категорией субъекта; субъектность выступает как движущая сила профессиональной динамики, интенсивности, содержательности профессионализации. Методология исследования и методы анализа профессиональной жизни человека должны обеспечивать раскрытие механизмов функционирования психических явлений, определяющих динамику и направленность профессионального развития. В числе этих механизмов важнейшее место занимает система саморегуляции деятельности и субъектных характеристик человека, определяющих перспективы его развития.

Подходы к изучению субъектности основываются на развитии представлений об активной роли самого человека в процессе жизнедеятельности: развитии, учебе, работе (Б.Г. Анаев, 1967, 1980; П.П. Блонский, 1964; Л.С. Выготский, 1984; А.В. Запорожец, 1986; А.Н. Леонтьев, 1975; А.Р. Лурия, 1963; С.Л. Рубинштейн, 1989 и др.). Проблема активности человека, рассматривающая его как субъекта обнаруживаемой активности, достаточно давно и успешно разрабатывалась в отечественной науке. В то время как проблема субъектной активности, т.е. активности, развиваемой самим субъектом, им самим организуемой и контролируемой стала предметом пристального внимания сравнительно недавно. Даже в трудах основных разработчиков понятия “субъект” Б.Г. Анаева (1977), С.Л. Рубинштейна (1946), А.Н. Леонтьева (1965) данные аспекты не дифференцируются.

Анализируя категорию субъекта А.В. Брушлинский (1991, 1992) подчеркивает, что именно рассмотрение человека как субъекта помогает целостно, системно раскрыть его специфическую активность во всех видах взаимодействия с миром. По мере взросления в жизни человека все большее место занимают саморазвитие, самовоспитание, самоформирование. отождествляя понятия “субъект” и “субъектность” последнюю он определяет как системную целостность всех сложнейших и противоречивых качеств, которая формируется в ходе исторического и индивидуального развития. Однако, им

подчеркивается, что будучи изначально активным, человеческий индивид не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов своей активности. Автор определяет субъект как основание всех психических качеств и видов активности. Такое широкое понимание становится неконструктивным при планировании исследования.

В исследовании педагога как субъекта профессионализации необходимо выяснить, насколько он активен в этом процессе, насколько является субъектом, какие из психических явлений являются действительным приобретением субъекта, и из чего эта субъектность складывается. Использование субъектного подхода в исследованиях профессионализации педагога позволяет говорить не только о развитии человека в этом процессе, но и о механизмах, определяющих динамику и направленность данного развития.

Возможность рассмотрения самоактивности и саморазвития связана с исследованием способности человека выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей организации. Процесс становления профессионала в таком подходе рассматривается как саморазвитие человека в течении всей жизни. Профессионализация в самом широком значении становится способом бытия человека, формой развития его субъектности (Н.Г. Алексеев, 1991; С.Л. Рубинштейн, 1989; В.И. Слободчиков, 1994).

Анализ методологических и теоретических оснований исследования процесса профессионализации позволил определить следующее.

✓ Одним из наиболее плодотворных направлений изучения процесса профессионализации является его исследование в контексте развития человека в зрелом возрасте и привлечения категории развития как объяснительного принципа.

✓ Теоретическим основанием исследования профессионализации принимается комплексный подход, в котором развитие понимается как созревание, формирование и саморазвитие.

✓ Профессионализация рассматривается как процесс становления профессионала в течении жизни; как способ самореализации человека; становления его субъектности.

✓ Разноречивость методологических позиций, теоретических конструкций, подходов к определению движущих сил, периодичности, целей и форм как в отечественной, так и в зарубежной психологии определяют необходимость создания концепции профессионализации педагога и исследование психологического содержания данного процесса.

**Глава вторая** “Психологическое содержание профессионализации педагогов” содержит результаты опытно - экспериментального исследования

особенностей профессионально-педагогической деятельности, которое позволяет установить возможности предлагаемой концепции субъектной профессионализации. В данной главе анализируются характеристики субъекта, обуславливающие его профессиональную активность на разных этапах, экспериментально исследуются готовность к педагогической деятельности, самосознание педагогов и аутопсихологическая компетентность.

Анализ подходов к исследованию профессиональной деятельности показал, что для современной психологической науки характерны тенденции формирования теории системного исследования профессиональной деятельности и реализации структурно-функционального подхода в решении научно-практических задач (Е.А. Климов, 1988; О.А. Коношкин, 1980; А.Н. Леонтьев, 1975; Б.Ф. Ломов, 1984; Г.В. Суходольский, 1988; В.Д. Шадриков, 1982 и др.).

Для выяснения особенностей ее содержания и строения нами был проведен сравнительный анализ исследований в области психологии труда учителя (Ю.Н. Кулюткин, 1986; А.К. Маркова, 1995; Л.М. Митина, 1994; В.А. Сластенин, 1973, 1976; Г.С. Сухобская, 1986; А.И. Щербаков, 1967 и др.), а также инженера-педагога (Н.С. Глуханюк, 1990, 1991; Э.Ф. Зеер, 1988; Н.В. Кузьмина, 1989; В.А. Маркелова, 1983; и др.) на основании чего были сформулированы отличительные признаки профессионально-педагогической деятельности и установлена ее структура: основные функции, виды деятельности, объединяющие ее цель и объект, состав профессиональных задач, которые являются типовыми для данного профиля, а также умения, необходимые для их решения и реализации деятельности в целом. Исследования педагогической деятельности обычно ограничиваются перечислениями профессиональных умений и определением уровня их выраженности. В итоге профессиональная деятельность представляется как набор статических элементов, вне ее развития в процессе профессионализации. Поэтому данные о строении педагогической деятельности не раскрывают психологических механизмов ее освоения и достижения профессионального мастерства. Решение этих вопросов возможно при исследовании динамики профессиональной деятельности.

Динамика состава и структуры деятельности оказалась тесно связанной не только с этапами профессионализации, как было установлено ранее, но и с социально-экономическими изменениями. Поэтому исследование педагогической деятельности проводилось в группах педагогов с различным стажем работы (менее 3-х лет, 3-10 лет, 10-20 лет и более 20 лет); по единицам деятельности; и в сравнении с подобным исследованием, проведенным автором в 1989 году, в иных социально – экономических условиях. В исследовании

принимали участие наиболее успешные и активные педагоги начального профессионального образования. Методы сбора экспериментальных данных включали экспертную оценку, изучение результатов деятельности, самооценку и ранжирование, рефлексивный анализ операционального компонента деятельности, и контент-анализ дидактических и методических проектов и ответов на квалификационных экзаменах.

В зависимости от этапа профессионализации происходит изменение значимости видов деятельности, что характеризует генезис ее предмета. В исследовании 1989 года: от проектирования и осуществления профессионально-образовательного процесса через диагностические виды деятельности к самообразованию и самосовершенствованию (процесс – учащийся – педагог). В исследовании 1999 года: от диагностических и коммуникативных видов деятельности через самообразование и повышение квалификации к проектированию, осуществлению и оснащению профессионально-образовательного процесса (учащийся – педагог – процесс).

Эти данные подтверждаются исследованием типовых профессиональных задач и обнаруженными различиями в составе и структуре умений на разных этапах становления деятельности в обоих срезах.

Таким образом, механизм формирования профессионально-педагогической деятельности (от внутригруппового взаимодействия умений через множество неупорядоченных связей по всему массиву к образованию корреляционных плеяд с выраженными базовыми умениями) обнаруживается в обоих исследованиях. Отличие фиксируется: уменьшением срока адаптации во второй выборке; изменением базовых умений – вместо дидактических, методических и специальных появляются коммуникативные, диагностические и специальные; увеличением целеполагания педагогической деятельности; изменением стратегий ее осуществления – от общей стратегии профессиональной подготовки квалифицированного специалиста к стратегии профессионального развития, прежде всего себя (стратегия самореализации) и затем учащихся.

Исследование деятельности позволило установить:

- ✓ изменение состава и структуры деятельности на разных этапах профессионализации и в различных социально-экономических условиях;
- ✓ детерминацию генезиса деятельности изменением ее предмета;
- ✓ механизм формирования профессионально-педагогической деятельности как целостной технологии.

Полученные результаты позволяют говорить об особенностях развития педагогической деятельности, о ее технологии, как целостном образовании, ориентированном на достижение необходимого результата и требующего от человека собственных усилий, составляющих систему саморегуляции деятельности. Технология деятельности диктует определенную логику организации психической регуляции усилий, прилагаемых и привлекаемых к ее осуществлению, нацеленную на проектирование педагогической деятельности в целом, вместо решения частных задач формирования и коррекции ее отдельных звеньев.

Одним из направлений анализа механизмов включения человека в контекст профессиональной деятельности является соотнесение свойств личности или их сочетаний с основными блоками психологической регуляции деятельности (О.А. Конопкин, 1980; В.С. Ротенберг, 1984; В.М. Русалов, 1979 и др.). С другой стороны, многие исследователи отмечают неоднозначность влияния одних и тех же свойств на эффективность различных компонентов деятельности (В.А. Бодров, 1991; Е.П. Ильин, 1993; Э.А. Голубева, 1993). Причем вероятность возникновения этого феномена тем выше, чем более сложна и многообразна деятельность, в которую включается человек, чем более сложны условия, в которых она осуществляется.

Установлена многомерность и разнонаправленность влияния устойчивых составляющих психической индивидуальности педагогов на их деятельность (Б.А. Вяткин, 2000). Существенное влияние на процесс и результат сложных видов профессиональной деятельности оказывает осознанная саморегуляция деятельности, основанная на когнитивном анализе и субъективной интерпретации ее условий (О.А. Конопкин, 1980). Саморегуляция деятельности и субъективный опыт рассматриваются как основания субъектности (А.К. Осницкий, 1996).

Таким образом, предметом нашего исследования на данном этапе стала целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в деятельности и поведении – субъектность, а также выявление ее параметров, их измерение и влияние на профессиональное развитие.

В качестве показателей субъектности человека выделяют: развитие (С.Л. Рубинштейн, 1989); целостность, активность, социальность (А.В. Брушлинский, 1994); целостность, активность, инициативность, ответственность (К.А. Абульханова-Славская); целостность, развитие, свободу, целеустремленность (В.А. Петровский, 1996); развитие, осознанность, готовность к самостоятельности, спонтанности (Н.С. Пряжников, 1997), саморегуляцию деятельности и субъектный опыт (А.К. Осницкий, 1996). Перечисленные показатели имеют

интегральный характер, теоретикоемки и неоперационализованы, что осложняет возможность их экспериментального исследования. В частности показатель субъектности - активность, возведен в ранг психологических принципов и пристально изучается в рамках теории деятельности А.Н. Леонтьева и его последователей.

“Лакмусом” субъектности является ее проявление в деятельности, а именно, по мнению Н.С. Пряжникова (1997), “... в самостоятельном и осознанном построении перспектив своего развития в определенной трудовой деятельности и во всей жизни в целом, в самостоятельном отслеживании своей деятельности, нахождении ее смыслов и поиска путей совершенствования себя в этой деятельности”

Основаниями для суждения о том, является ли человек субъектом своей активности могут выступать конкретные эмпирические индикаторы. Существенным вопросом для планирования исследования было определение индикаторов, раскрывающих механизмы функционирования человека в профессиональной деятельности и в целом многообразии реальной жизни, а также механизмы, определяющие динамику и направленность профессионального развития. Ориентация на субъектный подход (А.В. Брушлинский, 1994; А.Н. Леонтьев, 1975; А.К. Осницкий, 1996; В.Н. Панферов, 1987, 2000; В.А. Петровский, 1996; С.Л. Рубинштейн, 1989; В.И. Слободчиков, 1994; И.С. Якиманская, 1994) при выборе индикаторов позволяет поставить в число более важных показателей готовность к педагогической деятельности, структуры самосознания и аутопсихологической компетентности.

Анализ психологической готовности к педагогической деятельности как показателя субъектности осуществлялся относительно этапа адаптации. Адаптация рассматривалась как внутренне мотивированный процесс, характеризующий принятие или непринятие внешних и внутренних условий осуществления педагогической деятельности, а также активность человека по изменению этих условий в желаемом направлении. Сравнительный анализ психологических исследований профессиональной адаптации позволяет рассматривать в качестве системной характеристики субъекта, детерминирующей процесс адаптации – психологическую готовность к деятельности (Г.И. Вахромова, 1992; М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, 1976; Л.Н. Кабардова, 1989; Е.П. Кораблина, 1990; Т.В. Кудрявцев, 1983).

Психологическая готовность была определена как сложное структурное образование, определяющее уровень самостоятельного включения педагога в деятельность, детерминированное разноуровневыми индивидуальными свойствами. В процессе исследования проблемы компонентного состава и



структуры данного образования, его функций в регуляции деятельности начинающего педагога, обосновывается роль готовности в развитии субъектности педагога, инициации его активности, самостоятельности, определяется связь уровня готовности с успешностью адаптации и дальнейшей самореализации в профессиональной деятельности. В работе предлагается структура готовности, включающая пять подструктур – специальную, методическую, социально-психологическую, дифференциально-психологическую и аутопсихологическую, которые реализуются на трех уровнях – операциональном, эмоционально-волевом, мотивационном.

Для исследования готовности педагогов на стадии адаптации использовались опросник “Готовность к педагогической деятельности”; для измерения психодинамических и личностных свойств опросник формально-динамических свойств индивидуальности (В.М. Русалов, 1997) и комбинированный личностный опросник (Г.В. Леевик, 1990).

Исследование готовности позволило установить:

- ✓ тесную взаимосвязь элементов готовности, подтверждающую целостный, интегральный характер феномена; определяющий способность педагога к самостоятельной деятельности;
- ✓ преобладание в структуре готовности специальной, социальной и аутопсихологической подструктур, что подтверждает данные о преобладании в профессионально-педагогической деятельности современных педагогов на стадии адаптации ее коммуникативных, диагностических и специальных видов;
- ✓ реализацию готовности на мотивационном и эмоциональном уровнях;
- ✓ включенность готовности в структуру индивидуальности, детерминированность ее свойств индивидуальными свойствами.

Анализ психологических исследований профессионального самосознания показал, что целостные и адекватные представления о себе и их самооценка выступают существенной предпосылкой целенаправленного планирования субъектом стратегии профессионального развития (С.В. Васьковская, 1987; Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, 1990; В.П. Козиев, 1980; Л.М. Митина, 1990; К.М. Левитан, 1994; А.В. Савчук, 1999).

Самосознание профессионала трактуется в работе как разновидность самосознания личности, объектом которой выступает сам человек как субъект профессиональной деятельности, осознающий свою принадлежность к профессиональному сообществу (А.Е. Климов, 1996; Л.М. Митина, 1990; А.К. Маркова, 1996 и др.). Как и большинство авторов, мы опирались на

представление о трехкомпонентном уровне строении самосознания. Разноречивость данных о профессиональном Я – образе педагога определила необходимость проведения поискового исследования, которое позволило выявить его состав, а также определить тенденции в динамике представлений педагогов о своем Я на разных стадиях профессионализации.

Для изучения особенностей строения самосознания педагогов и его динамики в работе использовались: самоактуализационный тест (Л.Я. Гозман, М.В. Кроз и др., 1995), методика измерения профессионального самосознания учителя (А.В. Савчук, С.К. Гасанов, 1999); опросник шкалы самооценки (А.И. Колобкова, 1999), опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантелеев, 1985); опросник уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкин, А.М. Эткинд, 1984).

Исследование самосознания педагогов позволило установить:

- ✓ наличие изменений когнитивной, аффективной и регулятивной подструктур самосознания педагогов в зависимости от стадий профессионализации. Исключение составляет феномен самоактуализации.

Наибольшее количество достоверных различий по показателям самооценки, самоотношения, интернальности выявлено у студентов 1 и 4 курсов и молодых педагогов. У педагогов со стажем работы, от 3 до 10 и более 10 лет достоверных различий между данными показателями не обнаружено, что свидетельствует об их относительной устойчивости в период непосредственного осуществления профессиональной деятельности;

- ✓ показатели самосознания в период окончания профессиональной подготовки характеризуются статистически достоверным снижением уровня выраженности в сравнении с показателями самосознания на остальных стадиях становления профессионала;

- ✓ обнаружены различия в особенностях строения самосознания на разных стадиях профессионализации. Наибольшей целостностью и структурированностью в количественном (количество интер- и экстракорреляций) и качественном (теснота корреляционных связей) отношениях характеризуется строение самосознания студентов 1 курса и педагогов со стажем работы более 10 лет, а наименьшей – студентов 4 курса;

- ✓ исследование самосознания педагогов как одного из основных показателей субъектности, определяющих интенсивность и направление процесса профессионализации, позволило установить несформированность его регулятивного компонента, а также относительную независимость (несвязанность) регулятивного и когнитивного компонентов.

Заявленное нами ранее положение о том, что педагог является не только и не столько объектом воздействия со стороны социальных институтов, но и субъектом своего развития, в том числе и профессионального, определило нас в поисках таких личностных новообразований, которые запускали бы механизмы саморегуляции, были доступны самоконтролю и неподвластны манипулированию. Таким свойством, является аутопсихологическая компетентность, которая представляет собой высокую степень развития саморегуляции в сферах самосознания, самочувствия и самостоятельности и оказывает стимулирующее влияние на развитие личности во всех областях ее жизнедеятельности (И.В. Ельшина, А.А. Деркач, А.П. Ситников, 1994; Н.В. Кузьмина, 1990; Г.И. Метельский, 1979).

Аутопсихологическая компетентность как субъектное свойство включает тот уровень самосознания и саморегуляции, который обеспечивает: знание человека о самом себе; адекватную оценку своих возможностей; способность к самонаблюдению и рефлексии; способность к оптимальному взаимодействию с окружающим миром при наличии внутреннего локуса-контроля; потребность в самопознании и саморазвитии.

Для исследования аутопсихологической компетентности, возможности ее формирования и влияния на регуляцию процесса профессионализации использовался метод формирующего эксперимента, основанный на интенсивной групповой работе с полным или частичным погружением. Методы исследования выбирались и уточнялись в соответствии с поставленными задачами и исходными гипотетическими предположениями о том, что аутопсихологическая компетентность, как теоретический конструкт, представляется как совокупность и иерархия личностных свойств, обеспечивающих уровень и качество функционирования системы саморегуляции.

Для измерения использовались традиционные стандартизированные методики, а также опросники разработанные специально для отслеживания выделенных характеристик. В работе были использованы: комбинированный личностный опросник (Г.Я. Леевик, 1990); опросник самооотношения (А.В. Столин, С. Пантелеев, 1985); опросник уровня субъективного контроля (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкин, А.М. Эткинд, 1984); шкала самочувствие, активность, настроение; опросник потребности в достижении и в общении (Ю.М. Орлов, И.В. Шкуркин, 1994); шкала знаний, умений, навыков в области своих психических возможностей и их проявлений; шкала “Я и мир”; шкала иерархии внутренних ориентиров “Я, Деятельность, Мир” (Т. Е. Егорова, 1996); специализированная методика “беспокойство – тревожность” (модификация Н.М. Пейсахова).

Анализ данных, полученных в результате сравнения констатирующего и оценочного измерений по двум выборкам – студентов и педагогов, позволил определить изменение различных показателей и профиль их выраженности в двух группах испытуемых. Установленная достоверность различий средних арифметических всех измеряемых свойств позволила рассматривать данные, характеризующие студентов и педагогов, как самостоятельные выборки. Подобное направление анализа подтвердило и наше наблюдение о специфичности поведения на семинарах участников данных групп.

Достоверность различий показателей личностных черт, до и после семинара, не была установлена, что подтвердило нашу гипотезу об устойчивости характерологических черт к кратковременному психологическому воздействию. Исключение составляет фактор  $O(t_d=3,140$  на уровне  $0,01$ ) – уверенность – неуверенность в себе. Оценка его изменения свидетельствует о снижении тревожно-депрессивного фона на 9%, что указывает на тенденцию развития уверенности в себе и открытости в отношениях в предлагаемых условиях обучения. Изменение других личностных образований не установлено.

Данные по группе студентов позволяют отметить, что динамике подвержены характеристики эмоциональной сферы, показатели самооценки, самооценки и отношения “Я и мир” (рисунок 1).

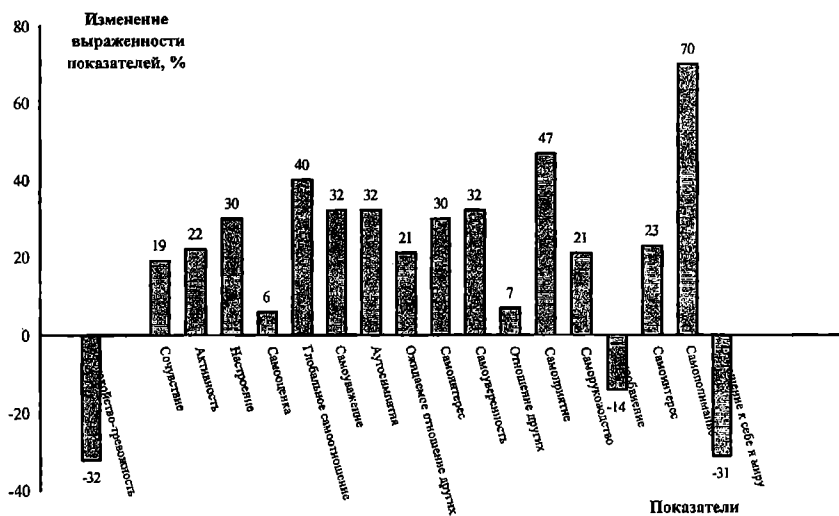
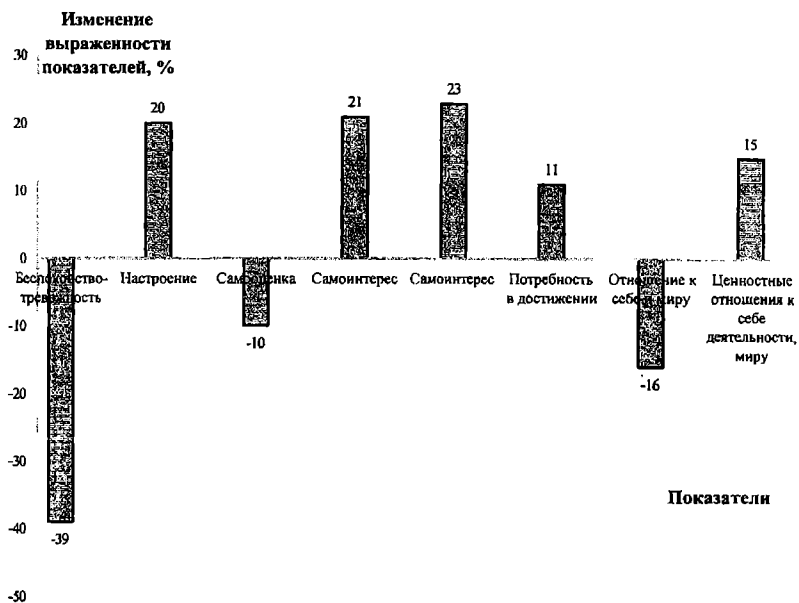


Рис. 1. Изменение выраженности показателей в группе студентов

В группе педагогов динамике были подвержены показатели настроения, самооценки, потребности в достижении, а также отношения “Я и мир” и иерархия ценностей Я – деятельность – мир (рисунок 2).



**Рис. 2. Изменение выраженности показателей в группе педагогов**

Анализ корреляционных связей подтверждает изменение в структуре свойств участников семинара. Особенно ценным результатом является включение в корреляционную пляду показателей отношений, фиксирующих изменение системы ценностей.

Исследование аутопсихологической компетентности позволило установить:

- ✓ изменение следующих показателей: снижение тревожности; повышение активности, уверенности в себе; проявление активного отношения к познавательной деятельности; проявление потребности в рефлексии субъективного опыта, изменяющейся картины мира; выстраивание "Я- концепции", основанной на расширении знаний о себе; развитие способности к социально-профессиональным изменениям (саморегуляции);

- ✓ данные изменения имели позитивный характер и были выявлены в различном количественном выражении в зависимости от этапа профессионализации. Наибольшая чувствительность к себе как к субъекту профессионализации наблюдалась у студентов и педагогов, стаж включенности в дея-

тельность которых составлял более 10 лет, что подтверждается данными исследования самосознания;

✓ формирование аутопсихологической компетентности как новообразования, стимулирующего профессиональное развитие педагога, необходимо и возможно.

Экспериментальное исследование особенностей профессионально-педагогической деятельности и характеристик субъекта, обуславливающих его активность, позволило установить следующее:

✓ Механизм формирования профессионально-педагогической деятельности как целостной технологии обусловлен генезисом ее состава и структуры, детерминированным изменением ее предмета.

✓ Психологическая готовность к педагогической деятельности является целостным интегральным образованием, детерминированным индивидуальными свойствами; реализуется на мотивационном и эмоциональном уровнях; обеспечивает успешность адаптации.

✓ Целостность и структурированность самосознания фиксируется у испытуемых, выполняющих одну и ту же деятельность не менее 7-10 лет.

✓ Определена несформированность регулятивного компонента самосознания педагогов, его несвязанность с когнитивным.

✓ Выявлена возможность формирования аутопсихологической компетентности как способности к саморегуляции, стимулирующей профессиональное развитие.

✓ Проектирование деятельности и себя как профессионала на основании знаний об особенностях становления профессионально-педагогической деятельности и формировании субъектных характеристик являются основным механизмом профессионализации.

**В третьей главе «Исследование кризисов профессионализации»** рассматриваются теоретические подходы и результаты исследования кризисов профессионального становления, факторов, их детерминирующих, влияние кризисов на свойства субъекта, а также способы их преодоления. Понимание категории развития, представленное в первой главе, рассматривает его как гетерохронный процесс, в котором выделяются периоды относительно спокойного, эволюционного развития и кратковременные периоды перестройки психологической организации (К.А. Абульханова-Славская, 1981; Б.Г. Ананьев, 1968; Л.И. Анцыферова, 1988; Л.С. Выготский, 1984; В.В. Давыдов, 1986; Б. Ливехуд, 1994; Д.Б. Эльконин, 1976; Э. Эриксон, 1968 и др.).

В диссертации анализируются различные подходы к дифференциации кризисов по детерминанте развития. На основании внешней детерминанты

выделяют кризисы Л.И. Божович, 1968; Л.С. Выготский, 1984; Р. Заззо, 1968; А.Н. Леонтьев, 1975; Д.Б. Эльконин, 1976 и др. Внутренние факторы в качестве детерминанты кризисов называют Ш. Бюлер, 1962; Б. Ливехуд, 1994; М. Мерс, 1950; Р. Штайнер, 1962; Э. Эриксон, 1968. Изменения детерминанты кризисов на протяжении всей жизни человека отмечают исследователи Д. Ловингер, 1970; В.И. Слободчиков, 1994; Р. Хавигхерст, 1957 и др.

В главе дается характеристика различных типов и видов кризисов – возрастных или кризисов психического развития (Л.И. Божович, 1968; Л.С. Выготский, 1984; И.С. Кон, 1984; Д.Б. Эльконин, 1976 и др.); жизненных (Р.А. Ахмеров, 1994; Б.Г. Братусь, 1980; Ш. Бюлер, 1962; А.Б. Добрович, 1987; Б. Ливехуд, 1994; В.Ф. Моргун, Н.Ю. Ткачева, 1981 и др.); психологических (Г.С. Абрамова, 1997; А.Г. Амбрумова, 1985); профессиональных (Л.И. Анцыферова, 1981; Э.Ф. Зеер, 1997; Е.А. Климов, 1996; А.К. Маркова, 1996; Л.М. Митина, 1997; Н.С. Пряжников, 1996; Э.Э. Сыманюк, 1999; А.Р. Фонарев, 1997 и др.).

Наиболее подробно анализируются кризисы профессионального развития, понимаемые как непродолжительные по времени периоды кардинальной перестройки профессионального сознания и структуры субъекта, сопровождающиеся изменением вектора профессионального развития.

Аналитический обзор в данной главе охватывает те исследования, которые позволили нам определить и описать кризисы профессионального развития, факторы их детерминирующие, их влияние на перестройку структуры субъекта, а также определить способы их преодоления.

Исследование педагогов начального профессионального образования проводилось генетическим методом. Для решения поставленных задач была использована психобиографическая анкета, обработка текстов проводилась с помощью контент-анализа. В процессе интерпретации данных учитывалась активная роль субъекта при ретроспективном анализе процесса профессионализации. Методологическая тенденция рассматривать трудные жизненные ситуации глазами самого субъекта с точки зрения его «внутренней ситуации» отмечается отечественным психологам как положительная.

Обобщенная характеристика кризисов представлена в таблице 3, где отражены их выраженность, обуславливающие факторы, вовлеченность подструктур субъекта и стратегии выхода.

Анализ уровня выраженности кризисов в профессиональном сознании педагогов позволяет сделать вывод о том, что кризис профессионального роста оставляет наиболее глубокий след, а его преодоление представляется

для педагога значимыми явлением профессиональной жизни, снижение выраженности не наблюдается в течении всех пяти лет исследования.

Таблица 3

## Основные характеристики кризисов профессионализации

Уровни выраженности кризиса, %		Детерминанты кризиса, %		Компоненты структуры субъекта, %		Стратегии выхода из кризиса, %	
Вид кризиса	Уровни выраженности	Объективные (Б1)	Субъективные (Б2)	Направленность (В1)	Компетентность (В2)	Инициативная (Г1)	Ситуационная (Г2)
A1	21,5	46,8	53,2	84,1	15,9	6,4	93,6
A2	6,5	48,3	51,7	95,2	4,8	33,3	66,7
A3	19	83,8	16,2	57,4	42,6	79,6	20,4
A4	27,6	21,2	78,8	42,3	57,7	98,8	1,2
A5	10,7	13,3	86,7	87,1	12,3	100	0
A6	14,7	97,7	2,3	95,4	4,6	83,7	16,3

Виды кризисов: А1 – учебно-профессиональных ориентаций; А2 – выбора профессии; А3 – профессиональных ожиданий; А4 – профессионального роста; А5 – профессиональной карьеры; А6 – ненормативный кризис.

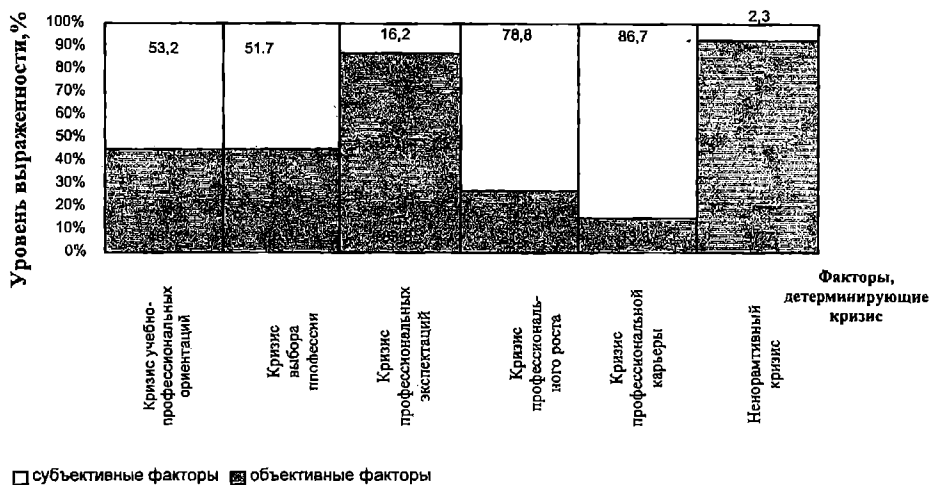
Изучение факторов, детерминирующих кризисы, позволило объединить их в две группы: субъективные и объективные. К группе объективных были отнесены смена ведущей деятельности, изменение способа выполнения деятельности, изменение социальной ситуации развития, возрастные психологические и психофизиологические изменения, случайные ненормативные события, неблагоприятные обстоятельства и др.

В качестве субъективных факторов рассматриваются социально-профессиональная активность, совершенствование способов выполнения деятельности (инновации), неудовлетворенность социальным и профессионально-образовательным статусом, неудовлетворенность потребностей (материальных, духовных), субъективное чувство остановки в развитии, стремление к самореализации, полная поглощенность профессиональной деятельностью и др.

Исследование соотношения объективных и субъективных факторов, детерминирующие кризисы, подтвердило предположение, что в процессе профессионализации происходит смена факторов от объективных к субъективным, которые становятся преобладающими (рис. 3). По мере профессионального развития, педагог как субъект этого процесса все более выступает фактором своего изменения, преобразования внешних обстоятельств в соответствии со своим потенциалом. Человек начинает сам сознательно изменять



свою профессиональную биографию, включая механизмы саморазвития, самосовершенствования, при опосредованном влиянии социального окружения.



**Рис. 3. Выраженность факторов, детерминирующих кризисы профессионализации**

В исследовании удалось установить, что происходящие в процессе переживания кризисов структурные перестройки субъекта затрагивает социально-профессиональную направленность (мотивы, позицию, самоопределение) и профессиональную компетентность. Уровень выраженности изменений, представленный на рисунке 4, отражает особенность структурной перестройки субъекта, характеризующейся динамикой профессиональной направленности на ранних стадиях профессионализации и неудовлетворенностью уровнем своего опыта в период кризиса профессионального роста. Завершение процесса профессионализации и переживание кризиса профессиональной карьеры приводит педагога к пересмотру возможностей самовыражения и самореализации.

Далее в главе рассматриваются способы преодоления кризисов. Основываясь на типах жизненной стратегии (К.А. Абульханова-Славская, 1991; Л.И. Анцыферова, 1993; Л.Ф. Бурлачук, 1998; С.Л. Рубинштейн, 1973 и др.) и теории переживания как деятельности (Ф.Е. Василюк, 1984) мы выделили две стратегии преодоления кризисов: инициативную и ситуативную. Выбор способа преодоления кризиса обусловлен развитием таких параметров, как активность (К.А. Абульханова-Славская, 1985; Т.М. Денисовская, 1981), ус-

тойчивость (В.С. Авсеев, 1981), целостность и ценностные установки (Ф.Е. Василюк, 1984; В.А. Ядов, 1989), уровень субъективного самоконтроля, динамические и энергетические условия протекания эмоциональных реакций (А.Г. Амбрумова, 1985), ответственность (К. Муздыбаев, 1983), прогнозирование своего будущего (Л.А. Регуш, 1997), интегративность (В.С. Мерлин, 1986).

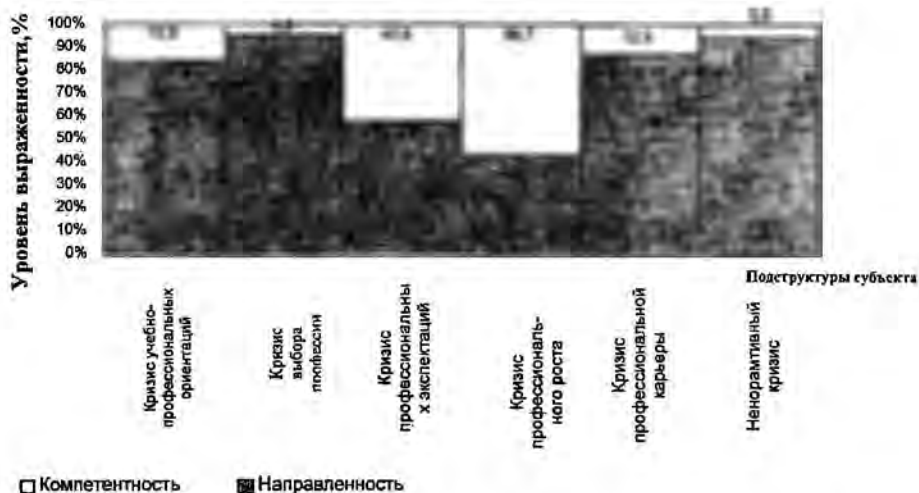


Рис. 4. Вовлеченность подструктур субъекта в процессе переживания кризиса

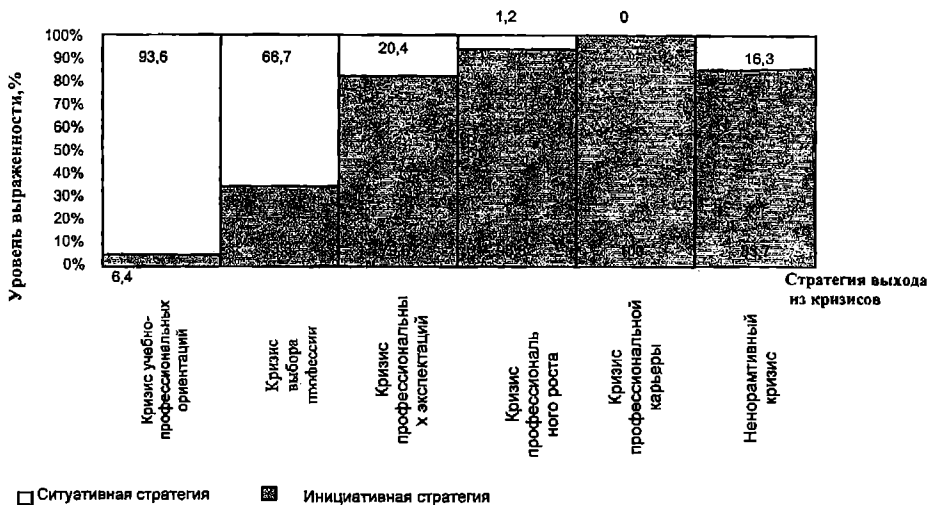
Исследование способов преодоления профессиональных кризисов в процессе их прохождения выявило изменение ситуативной стратегии на инициативную, результаты представлены на рисунке 5. Выбор инициативной стратегии определяется профессиональной зрелостью педагогов.

Ретроспективный анализ психобиографий педагогов позволил определить психологические особенности кризисов на каждой стадии профессионализации и выявить их динамику в профессиональной жизни.

Таким образом, теоретический анализ и опытно-поисковое исследование кризисов профессионализации позволило установить следующее:

- ✓ каждый кризис имеет свою психологическую специфику в ретроспективном отражении педагогов;
- ✓ факторы, детерминирующие кризис, обусловлены логикой процесса профессионализации;

- ✓ происходящая в процессе переживания кризисов перестройка структуры субъекта деятельности обуславливает стратегию их преодоления;
- ✓ выбранный способ выхода из кризисов определяет дальнейшую траекторию профессионального развития;
- ✓ разработка психотехнологий преодоления кризисов профессионализации выступает актуальной проблемой в системе психологического сопровождения развивающегося педагога.



**Рис. 5. Соотношение стратегий преодоления кризисов профессионализации**

В *главе четвертой* “Психологическое сопровождение процесса профессионализации педагога как фактор активизации его саморазвития” рассматриваются философско-методологическое основание сопровождения как комплексного метода активизации профессионального развития; анализируются его формы; предлагаются методы сопровождения процесса профессионализации.

Анализ результатов деятельности по созданию центров психологической поддержки в системе образования (В.В. Рубцов, 1994; С.Б. Малых, 1998; Е.И. Казакова, 1998), проектированию социальной системы психологического сопровождения профессиональной карьеры (Ю.М. Забродин, 1997), профессионального самоопределения (Н.С. Пряжников, 1996; Л. М. Митина, 1994) и результаты исследований, полученные автором позволили обратиться к разработке одного из методов, направленного на оптимальный выбор в условиях многофакторного влияния, – метода психологического сопровождения и поддержки.

Методологическим основанием системы сопровождения человека была определена концепция свободного выбора как условия развития. Исходным положением формирования теории и методов - системно-ориентационный подход, в логике которого развитие понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем. Сопровождение трактуется как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам. Важнейшим положением предлагаемого подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта.

Данный подход позволил определить сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Субъектом развития является человек, к ситуациям жизненного выбора относятся множественные проблемные ситуации, путем разрешения которых человек определяет для себя путь развития (прогрессивный или регрессивный).

Анализ различных оснований и классификаций форм развития психики и личности, помимо прогрессивного и регрессивного, позволил определить: развитие в пределах одного уровня организации; микро и макро развитие; созревание, формирование и саморазвитие, в зависимости от ведущих факторов его детерминации - внешних, природных, внутренних, социальных. Саморазвитие обусловлено внутренней активностью человека и означает его ответственность за данный процесс. Механизмы саморазвития, как и другие психологические феномены, проходят процесс зарождения и развития. Их “запуск” происходит по-разному, на различных этапах жизненного пути человека, а также требует определенных условий, которые могут и не сложиться, в течение жизни. Процесс зарождения и функционирования механизмов саморазвития может носить как стихийный, случайный, так и контролируемый управляемый характер. В последнем случае целью психологического сопровождения является помощь человеку в “запуске” данных механизмов в действии и их активизация. Активизация саморазвития - необходимое условие профессионализации, основная форма становления профессионала, поэтому изучение характера взаимосвязи саморазвития от психологического сопровождения - актуальная исследовательская и практическая задача.

Разработка системы сопровождения осуществлялась в несколько этапов – концептуальное обоснование психологического сопровождения; разработка программы психологической поддержки субъектов профессионализа-

ции; конструирование психотехнологий сопровождения профессионального развития.

Разработка концепции позволила сформулировать три ведущих принципа системы сопровождения. Первый из них касается изменения подхода исследования: от изучения феноменов и проявлений психики к исследованию законов нормального развития нормального субъекта, что позволило оценивать перспективы развития, увеличило индивидуализацию этого процесса и выявило возможности преобразования самого себя (субъекта). Второй принцип характеризует изменение подхода воздействия (долженствования и принуждения) на систему поддержки, побуждения и пожелания, предоставления равных возможностей в принятии решения. Третье концептуальное положение связано с выделением основания для разработки его средств и методов. Таким основанием являются законы и механизмы формирования личности, закономерности ее саморазвития в условиях специально организованной среды.

В основу разработки программы положены результаты исследований, позволяющие определить обобщенные характеристики студента и педагога и их наиболее типичные проблемы относительно представлений прошлых лет.

Наибольшую динамику в ряду отслеживаемых характеристик у студентов имеют: тревожность, чувство идентичности, стрессоустойчивость, представления о будущей профессиональной деятельности.

Направления психологического сопровождения студентов дифференцируются по направлениям деятельности - обучение и воспитание. В учебном процессе психологическая поддержка направлена на решение типичных проблем: адаптацию к новой социально-образовательной среде, формирование учебно-профессиональной деятельности, дивергентного мышления, научного способа познания.

В процессе воспитания сопровождение носит многоаспектный характер и направлено на формирование уверенности в перспективах профессионального образования и будущей профессиональной деятельности, готовности к преодолению субъективных и объективных трудностей; способности к осознанному адекватному поведению, готовности принять ответственность за свою профессиональную карьеру.

Технологии психологического сопровождения относятся к сфере личностных услуг и должны предоставляться человеку в большом разнообразии и тщательной методической разработке, но использовать их или нет и с какой степенью включенности решает сам человек; при этом необходимо соблю-

дать основной принцип сопровождения – не изменять, а побуждать. Побуждающее действие к принятию решения оказывают диагностические данные о достоинствах и недостатках собственной деятельности и личности, которые получают в результате отслеживания процесса становления специалиста. Таким образом, одним из методов профессионального сопровождения нами был разработан мониторинг как процесс наблюдения, оценки и прогноза развития. Действенным средством сопровождения является психологическое образование, одной из важнейших функций которого в воспитании и развитии личности и является обеспечение психологической поддержки.

Исследование сформированности личностных профессиональных планов студентов демонстрирует низкий вес профессиональных устремлений среди других жизненных интересов и ценностей, что значительно затрудняет профессиональное самоопределение (Т.Б. Гершкович, Н.С. Глуханюк, 2000). Этот факт свидетельствует о несформированности образа будущей профессиональной деятельности, размытости представлений о перспективах жизненного и профессионального пути.

Роль образов желаемого будущего в регуляции поведения человека достаточно велика, поэтому в практике профессиональной ориентации и дальнейшего профессионального становления успешно используются методы активного воображения. Предлагаемая техника самофутурирования относится к приемам конструирования будущего. Построение детально проработанного образа собственного будущего и образа себя как профессионала является одним из молодых способов стимулирования процесса профессионализации, особенно на ранних этапах. В диссертации представлены принципы конструирования данной техники, программа реализации, результаты использования.

Особенности этапа профессиональной адаптации, позволяют предполагать необходимость его психологического сопровождения. Направления психологического воздействия на этом этапе связаны, во-первых, с формированием психологической готовности к педагогической деятельности как активно-положительного отношения к ней, во-вторых, с конструированием техник, соответствующих специфике адаптации, связанной с самостоятельным выполнением профессиональной педагогической деятельности и включенностью в новые социальные группы.

В диссертации предложены технологии сопровождения этого этапа – мониторинг профессионального становления и супервизорство, основной целью которого является осознание педагогом себя в профессиональной деятельности, принятие себя как профессионала; понимание своего взаимодей-

ствия с субъектами профессионально-образовательного процесса. Реализация супервизорской поддержки начинающего педагога предполагается решением множества задач, выбор которых осуществляется самим сопровождаемым. Среди них формирование (актуализация) социальной перцепции, рефлексии, концептуализация педагогического опыта, использование личностных ресурсов, формирование профессиональной саморегуляции и др.

В исследовании современных педагогов были выявлены их основные характеристики – низкий уровень самоактуализации (обращенность в прошлое высокая степень зависимости, конформности, внешний локус контроля); неспособность быстро и адекватно реагировать на изменяющуюся ситуацию; ригидность установок, мышления и поведения, неспособность к субъект-субъектному взаимодействию (Н.С. Глуханюк, П.Ф. Кубрушко, 1998). Снижение социальной защищенности педагогов, потеря перспектив ведет к изменению самооценки, нарушению социально-профессиональной идентичности.

Сопровождение педагогов имеет своей целью создание позитивного жизненного настроения, готовности к профессиональному развитию, уверенности в профессиональном будущем, решение проблем профессиональных стереотипов и других деструктивных явлений формирования адекватной самооценки, культуры научного мышления и профессиональных форм поведения. Анализ проблемы профессионального развития показал, что данный процесс неэффективен без сохранения целостности личности, нормального функционирования человека, его психического здоровья (А. Вакер, 1994; А.К. Маркова, 1996). Профессиональное самосохранение рассматривается нами как способность педагога противостоять негативно складывающейся социально-профессиональной ситуации, максимально актуализировать свой потенциал при возникновении риска дестабилизации профессиональной жизни, готовность к профессиональному самоизменению. В диссертации программа профессионального самосохранения педагога, как сопровождающая технология, включает исследование проблемы сохранения личностной целостности на разных этапах профессионализации, а также способы и приемы противостояния неблагоприятным факторам профессиональной среды и конструктивно-преобразующие стратегии самосохранения.

Разработанное теоретическое обоснование проблемы сопровождения, а также материалы, полученные в ходе экспериментальной работы, позволили выйти на институциональный уровень ее решения – создание центра психологического сопровождения как актуальной социально-психологической инфраструктуры. Деятельность центра позволяет качественно проектировать и

осуществлять образовательный процесс и гарантировать права его субъектов на полноценное профессиональное развитие.

Разработка проблемы психологического сопровождения позволяет сделать следующие выводы.

✓ психологическое сопровождение – это комплексный метод, обеспечивающий создание условий для принятия оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, способствующий активизации саморазвития, эффективной социально-профессиональной адаптации и оптимальному профессиональному самоопределению.

✓ формами реализации сопровождения и поддержки процесса профессионализации выступают:

- мониторинг профессионального становления как информационная основа на всех этапах профессионализации;

- на этапе профессионального образования – самофутурирование как способ формирования профессионального будущего и психологическое образование как поддерживающая среда;

- на этапе адаптации – супервизорство как метод осознания и концептуализации собственного опыта.

- на стадии профессионализации – тактики профессионального самосохранения как способы формирования оптимистического мировоззрения.

✓ организационным воплощением системы является центр сопровождения профессионального образования, профессиональной карьеры, процесса профессионализации, жизненного пути человека.

### *Основные результаты исследования*

1. Сущность проблемы профессионализации педагогов в изменяющихся социально-экономических условиях и реформировании системы профессионального образования заключается в необходимости реконструирования и адаптации представлений о профессиональном становлении педагога и изучении данного процесса с позиции развития его субъектности.

Причины проблемы связаны с выявленной закономерностью, согласно которой в течение профессиональной жизни педагога происходят изменения не только в деятельности, но и в субъектных характеристиках ее исполнителя. Невозможно стать субъектом раз и навсегда. Человеку приходится порождать себя в этом качестве в каждом своем действии. Образование субъекта профессионализации это перманентный процесс, не прекращающийся в ходе деятельности и относящийся к любому возрасту человека как деятеля.

Тенденции к обострению данной проблемы связаны с рядом взаимовлияющих факторов: экономических, социальных, организационных и пси-



хологических. Последние из них выражаются в требовании отношения к себе не как к заведомо состоявшемуся профессионалу, имеющему постоянно высокий уровень эффективности профессионального развития, а как к субъекту собственного развития, детерминанты и результаты которого непрерывно меняются, но этим процессом можно и нужно управлять.

2. Теоретико-методологический анализ подходов к исследуемой проблеме позволил установить:

✓ Наиболее плодотворным направлением изучения процесса профессионализации является его исследование в контексте развития человека в зрелом возрасте с использованием категории развития как объяснительного принципа.

✓ Изучение профессионализации как процесса становления педагога в течение жизни позволяет рассматривать этот процесс как способ самореализации человека, становление его субъектности.

✓ Систематизация опыта психологических исследований проблемы профессионализации в общей динамике развития человека выявила разноречивость методологических позиций, теоретических конструктов, подходов к определению движущих сил, периодичности, целей и форм данного процесса, что и определило опытно-экспериментальное исследование его психологического содержания.

3. Исследование психологических особенностей развития педагога как субъекта профессионализации позволило установить:

✓ Механизм формирования профессионально-педагогической деятельности как целостной технологии обусловлен генезисом состава и структуры, детерминированным изменением ее предмета.

✓ Сформированность готовности, самосознания и аутопсихологической компетентности выступает существенной предпосылкой планирования субъектом стратегии профессионального развития.

✓ Тесная взаимосвязь элементов готовности подтверждает целостный характер феномена, определяющий способность педагога к самостоятельной деятельности. Установлено преобладание в структуре готовности специальной, социальной и аутопсихологической подструктуры, реализация готовности на мотивационном и эмоциональном уровнях, а также детерминированность ее свойств индивидуальными свойствами.

Полученные данные подтверждают характер развития профессионально-педагогической деятельности современных педагогов на этапе адаптации, что позволяет определить готовность как регулятор процесса профессионализации на ее начальных этапах.

✓ Профессиональное самосознание педагогов как один из основных показателей субъектности, определяющих интенсивность и направление профессионализации, обладает определенной изменчивостью. Целостность и структурированность его выявлена у испытуемых, выполняющих одну и ту же деятельность не менее 7-10 лет. Установленные несформированность присоединяющей составляющей Я образа, регулятивного компонента, а также относительная независимость регулятивного и когнитивного компонентов, выявили возможность формирования аутопсихологической компетентности как способности к самореализации, стимулирующей профессиональное развитие.

✓ Проектирование деятельности и себя как профессионала на основании знаний об особенностях ее становления и формирования субъектных характеристик является основным механизмом профессионализации.

4. Исследование кризисов профессионализации позволило установить психологическую специфику каждого кризиса и особенности их протекания. Факторы, детерминирующие кризисы, обусловленные логикой процесса профессионализации, изменяются от объективных к субъективным, которые становятся преобладающими. Обнаруженная в процессе переживания кризисов перестройка структуры субъекта от преобладания компетентности к направленности обуславливает стратегию их преодоления от ситуативной к инициативной. По мере профессионального развития педагог, как субъект этого процесса, все более выступает фактором своего изменения, преобразования внешних обстоятельств в соответствии со своим потенциалом; сознательно изменяет свою профессиональную биографию, включая механизмы саморазвития при опосредованном влиянии социального окружения.

5. Система психологического сопровождения, как фактора активизации саморазвития педагога в течении всей профессиональной жизни строится на основе понимания сопровождения как комплексного метода, обеспечивающего принятие оптимальных решений в различных ситуациях многовариантного выбора, когда свободный выбор рассматривается как условие развития. Разработаны следующие формы реализации сопровождения и поддержки: мониторинг профессионального развития, как информационная основа, на всех его этапах; на этапе профессионального образования – самофутурирование как способ формирования профессионального будущего и психологическое образование как поддерживающая среда; на этапе адаптации – супервизорство как осознание собственного опыта; на стадии профессионализации профессиональное самосохранение. Организационным воплощением систе-

мы являются центр сопровождения профессионального образования и профессиональной карьеры.

Таким образом, концепция профессионализации педагога содержит следующие основные положения:

- о совокупности принципов построения, прохождения и управления профессионализацией;
- об источниках и движущих силах профессиональной динамики;
- о функциональных этапах;
- о деятельностной и субъектной природе управления данным процессом;
- о разработке эффективных стратегий психологического сопровождения.

### **Содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора**

#### *Монография*

1. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 2000. 219 с. 14 п. л.

#### *Главы в монографиях*

2. Проспектированная модель профессиограммы инженера-педагога // Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1990. 0,4 п. л.

3. Психологические особенности и закономерности становления профессионально-педагогической деятельности // Психология становления педагога профессиональной школы. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 0,8 п. л.

4. Аттестация как фактор профессионального роста педагога // Психология становления педагога профессиональной школы. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. 1,3 п. л.

5. Психологическое сопровождение профессионально-педагогического образования // Подготовка специалиста в области образования: Опыт педагогических вузов России. Вып. 7. СПб: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена, 1999. 1 п. л.

#### *Учебные пособия*

6. Практикум по психологии профессиональной школы. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1990. 137 с. В соавт., авт. 1,5 п. л.

7. Практикум по психодиагностике: Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 154 с. 9,6 п. л.

#### *Статьи в научных сборниках и журналах*

8. Структура и особенности инженерно-педагогической деятельности // Социально-психологические особенности личности инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1988. В соавт., авт. 0,8 п. л.

9. Оценка уровня профессиональной подготовки выпускников инженерно-педагогического института // Психологическая диагностика в инженерно-педагогическом вузе. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1989. В соавт., авт. 0,6 п. л.

10. Психологический и профессиональный портрет инженерно-педагогических работников // Психологические особенности профессионального становления личности инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1991. В соавт., авт. 0,8 п. л.

11. Диагностика учебных умений студентов // Психологические особенности профессионального становления личности инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1991. В соавт., авт. 0,6 п. л.

12. Самоактуализация личности и профессионализм преподавателей высшей школы // Актуальные вопросы подготовки специалистов сельскохозяйственного производства. М., 1998. В соавт., авт. 1,5 п. л.
13. Психологическое обеспечение развития профессионального образования // Профессиональное образование. Москва, 1998. № 2. С. 19.
14. Аутопсихологическая компетентность как основа профессиональной компетентности педагога // Образование и наука. Екатеринбург, 1999. № 1 (1). С. 175-185. 0,6 п. л.
15. Психологическое сопровождение профессионального образования // Образование и наука. Екатеринбург, 2000. № 2 (2). С. 181-191. 0,6 п. л.
16. Исследование готовности к педагогической деятельности молодых специалистов на стадии адаптации // Интегральная индивидуальность и ее развитие в профессиональном образовании: Межвуз. сб. науч. тр. Екатеринбург, 2000. С. 37-60. В соавт., авт. 0,8 п. л.
17. Проблема изучения профессионального самосознания: результаты поискового исследования // Интегральная индивидуальность и ее развитие в профессиональном образовании: Межвуз. сб. науч. тр. Екатеринбург, 2000. С. 61-83. В соавт., авт. 0,7 п. л.
18. К вопросу о методах исследования и формирования самосознания педагога // Психологическая и психотерапевтическая помощь в современных условиях: Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Киров, 2000. С. 73-78. В соавт., авт. 0,2 п. л.
19. Формирование личной профессиональной перспективы педагога как направление психологического сопровождения профессионального образования // Психологическая и психотерапевтическая помощь в современных условиях: Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. Киров, 2000. С. 68-72. В соавт., авт. 0,2 п. л.
20. Факторы развития профессионально-педагогического вуза в современных условиях // Инновации в российском образовании: высшее профессиональное образование. Москва, 2000. Ч. 2. С. 73-78. 0,4 п. л.
21. Возможности биографического метода в активизации процесса профессионального самоопределения // Новые образовательные технологии подготовки специалистов сельскохозяйственного производства: Сб. науч. тр. М., 2000. С. 95-101. В соавт., авт. 0,2 п. л.
22. Психологические особенности и закономерности становления профессионально-педагогической деятельности // Образование и наука. Екатеринбург, 2000. № 3(5). С. 152-163. 0,7 п. л.
23. Основы психологической подготовки педагога профессионального образования // Проблемы взаимодействия педагогики и психологии. Материалы круглого стола РАО. Москва, 2001. – С. 37-48. 0,7 п. л.
24. К вопросу о детерминантах профессиональной адаптации преподавателя высшей школы // Образование и наука. Екатеринбург, 2001. № 1(7). С. 69-82. 0,9 п. л.
- Методические рекомендации, разработки*
25. Профессиография инженера-педагога: Разработка. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1989. 43 с. 2,6 п. л.
26. Проспектированная модель профессиограммы инженера-педагога. Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1989. 12 с. В соавт., авт. 0,5 п. л.
27. Методика аттестации обучающего персонала. Екатеринбург, 1994. 52 с. В соавт., авт. 1,5.
28. Аттестация руководителей: теория и практика. Екатеринбург, 1994. 50 с. В соавт., авт. 1,5.
29. Научно-прикладные основы специализации "Психология профессий". Екатеринбург, 1996. 14с. 0,9 п. л.
30. Выполнение дипломных работ по специальности 020400 Психология: Метод. рекомендации. Екатеринбург, 1998. 56 с. 3,5 п. л.
- Учебные программы*
31. Социальные технологии производства. Екатеринбург, Новоуральск, 1994. 9 с. В соавт., авт. 0,5 п. л.
32. Основы психодиагностики. Екатеринбург, 1995. 9 с. 0,5 п. л.
33. Мониторинг профессионального становления. Екатеринбург, Москва, 1995. 5 с. 0,3 п. л.
34. Общая психология. Екатеринбург, Москва, 1995. 12 с. 0,7 п. л.
35. Методы и технологии социальной работы. Екатеринбург, Москва, 1996. 10 с. В соавт., авт. 0,6 п. л.

36. Основы психодиагностики. Екатеринбург, 1997. 12 с. 0,7 п. л.

37. Методологические проблемы психологии. Екатеринбург, 1997. 14 с. 0,8 п. л.

38. Технологии профессионального самосохранения. Екатеринбург, 1997. 5 с. В соавт., авт. 0,3 п. л.

39. Акмеология. Екатеринбург, 1998. 13 с. 0,8 п. л.

**Тезисы докладов**

40. Психология становления личности и деятельности инженера-педагога // Деятельность и личность инженера-педагога: Материалы Всесоюзного совещания исполнителей НИР. Свердловск, 1989. С. 13-19.

41. Аутопсихологическая компетентность – условие гуманизации педагогического общения // Гуманизация и гуманитаризация педагогического образования: Материалы Российско-американского семинара. Екатеринбург, 1993. С. 37.

42. Профессиональное воспитание: проблемы, предложения, перспективы // Вестник УНМО вузов России по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург, 1995. № 1 (15). С. 13-16.

43. Психологический мониторинг профессионального становления специалиста // Долговременные формы непрерывной подготовки кадров для агропромышленного комплекса: Материалы науч.-практ. семинара. Екатеринбург, 1995. С. 16-17.

44. Профессиональные особенности и профессиональное самоопределение педагога на разных этапах профессионализации // Вестник Пермского гос. пед. ун-та. Серия Психология. Пермь, 1996. С. 24-26.

45. Психолог профессиональной карьеры: особенности деятельности и подготовки // Психология сегодня: Тез. докл. конф. Российского психологического общества. Москва, 1996. С. 176-177. В соавт.

46. Психологические особенности и критерии профессионализации специалистов // Психология сегодня: Тез. докл. конф. Российского психологического общества. Москва, 1996. С. 168.

47. Профессиональное самосохранение: стратегии и приемы // Методы психологии: Тез. докл. конф. Российского психологического общества. Ростов н/Д, 1997. С. 61-62.

48. Возмозности биографического метода в активизации процесса профессионального самоопределения // Личностно ориентированная психология: профилактика, коррекция, реабилитация: Тез. докл. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 1997. С. 69. В соавт.

49. Проблемы и перспективы профессионального воспитания // Проблемы воспитания студентов в современном вузе: Тез. докл. межвуз. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 1997. С. 65-69.

50. Практический психолог профессиональной карьеры: особенности деятельности и подготовки // Становление системы психологической службы и ее роль в экспериментальной работе школы: Материалы Федерального семинара-совещания. Оренбург, 1997. С. 45-48. В соавт.

51. Психологический мониторинг профессионального становления специалиста // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: Тез. докл. симпозиума. М., 1998. С. 167-168.

52. Психотехнологии преодоления кризисов профессионального становления // Актуальные вопросы подготовки специалистов сельскохозяйственного производства. М., 1998. С. 60-61. В соавт.

53. Приемы профессионального самосохранения // Пасхи. Екатеринбург, 1998. № 2. С. 169-170. В соавт.

54. Некоторые компоненты Я-концепции безработных и работающих: сравнительный анализ // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 1998. С. 56-59. В соавт.

55. Методика измерения самооценки работающих и безработных на примере организации данного исследования в Германии // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докл. 4-й науч.-практ. конф. мол. ученых и специалистов. Екатеринбург, 1998. С. 94-96. В соавт.

56. Профессиональная психологическая готовность: возможности исследования // Повышение академического уровня учебных заведений на основе новых образовательных технологий: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 1998. С. 96-97. В соавт.

57. Проблема соотношения личностного и профессионального развития в становлении специалиста // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: Тез. докл. 4-й науч.-практ. конф. мол. ученых и специалистов. Екатеринбург, 1998. С. 86-87. В соавт.

58. Возможность применения биографических методов как средства активизации духовного роста и самовыражения личности // Воспитание духовности: ценности и традиции: Докл. и тез. 2-й Всерос. конф. Екатеринбург, 1999. С. 309-312. В соавт.

59. Структура готовности к педагогической деятельности на стадии адаптации // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 7-й Рос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 1999. С. 78. В соавт.

60. Профессиональное самосознание педагога: перспективы изучения // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Тез. докл. 7-й Рос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 1999. С. 79. В соавт.

61. Готовность к педагогической деятельности как предпосылка личностной целостности и психического здоровья преподавателя // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы 3-й Международной науч.-метод. конф. Новосибирск, 2000. С. 145. В соавт.

62. Психологическое сопровождение педагога профессионального образования // Психология созидания: Тез. докл. конф. Российского психологического общества. Казань, 2000. С. 293-294. В соавт.

63. К проблеме изучения аутопсихологической компетентности профессионала // Психология созидания: Тез. докл. конф. Российского психологического общества. Казань, 2000. С. 294-295. В соавт.

64. Особенности профессиональной адаптации преподавателя высшей школы // Психология созидания: Тез. докл. конф. Российского психологического общества. Казань, 2000. С. 292-293. В соавт.

65. Результаты поискового исследования содержания профессионального Я (на материале педагогов профессионального образования) // XV Мерлинские чтения. Тез. докл. региональной науч. конф. Психологов Урала и Западной Сибири. Пермь, 2000. С. 45-47.

66. Психосемантические методы изучения самосознания педагога // XV Мерлинские чтения. Тез. докл. региональной науч. конф. Психологов Урала и Западной Сибири. Пермь, 2000. С. 47-49.

67. Квалиметрия эффективности деятельности педагога как информационная основа развития его субъектности // Качество образования: достижения, проблемы: материалы 4-ой Международной научно-метод. конф. Новосибирск, 2001.